

DOCUMENT RESUME

ED 120 158

SP 009 931

TITLE Innovations in Teaching Industrial Arts, Vocational, Technical Education. Part VII and VIII.
INSTITUTION Canadian Teachers' Federation, Ottawa (Ontario).
REPORT NO C-73304
PUB DATE Jul 73
NOTE 135p.; Projects of the Hilroy Fellowship Program; Appendix of the last project deleted; one in French; For related documents, see SP 009 928-934

EDRS PRICE MF-\$0.83 HC-\$7.35 Plus Postage
DESCRIPTORS Culturally Disadvantaged; Deaf Children; *Educational Programs; *Industrial Arts; *Instructional Innovation; *Program Descriptions; Social Integration; *Special Education; Vocational Education
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

This document contains parts seven and eight of a report of projects undertaken through the Hilroy Fellowship Program in Canada in 1971-72. The stated aim of the program is to encourage and reward classroom teachers who are developing new ideas for the improvement of teaching practices. The project reported in part seven concerns industrial arts, vocational, and technical education; while the three projects in part eight deal with special education. Each project description contains the following information: (1) the name and address of the teacher; (2) the name and address of the school; (3) a review of the project including the title, purpose, age, and other significant characteristics of the pupils, procedures followed, modifications, source or resource materials, and evaluation procedures used; and (4) general comments about the project. The projects include an industrial arts program designed to develop an understanding and familiarity with industrial processes through the design and manufacture of products from local resources; a project of social integration for special education students ages 12-18 years of age with slight disabilities (project description written in French); a special teaching strategy using paraprofessional assistance, designed to improve the learning potential of culturally disadvantaged children through concentrated training in specific perceptual skills; and English language development for deaf children from homes in which another language is spoken. (RC)

* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *

PART VII

C-73304

INNOVATIONS IN TEACHING
INDUSTRIAL ARTS, VOCATIONAL,
TECHNICAL EDUCATION

Projects of the
Hilroy Fellowship Program

1971-72

administered by

CANADIAN TEACHERS' FEDERATION TRUST FUND
110 Argyle Avenue
Ottawa, Ontario
K2P 1B4

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

PARTIE VII

INNOVATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT
ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL, TECHNIQUE ET
DES ARTS INDUSTRIELS

Projets du
Plan de Bourses Hilroy
1971-72

administré par le

FONDS FIDUCIAIRE DE LA
FEDERATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTS
110, avenue Argyle
Ottawa, Ontario
K2P 1B4

July 1973

ED 120 158

SP009 931
166 60015

CONTENTS

	Page
Foreword	1
Avant-Propos	2
PART VII	
An industrial arts program designed to develop an understanding and familiarity with industrial processes through the design and manufacture of products from local resources.	
By Mr. Paul C. Easy, Alberta.	3
PART VIII	
Un projet d'intégration sociale pour des élèves âgés de 12 à 18 ans de l'enfance spéciale, catégorie débile léger.	
Par M. Charles-Emile Boudrias, M. André Potvin et M. Jacques Imbeault, Québec.	11
A special teaching strategy using paraprofessional assistance, designed to improve the learning potential of culturally disadvantaged children through concentrated training in specific perceptual skills.	
By Miss Lynne Pepper, Quebec.	81
English language development for deaf children from homes in which another language is spoken.	
By Mrs. Rita Dellaria, jointly with Miss Patricia Stafford, Ontario.	103

THE HILROY FELLOWSHIP PROGRAM

FOREWORD:

The Hilroy Fellowship Program was established in 1969 by the Roy C. Hill Charitable Foundation and is administered by the Canadian Teachers' Federation Trust Fund. The aim of the Program is to encourage and reward active classroom teachers who are developing new ideas for the improvement of teaching practices.

Teachers who are working at any level in an elementary or secondary school and who are devising new methods, new approaches or new teaching devices, are invited to apply for Fellowships. Small groups of teachers working as a team under the chairmanship of a coordinator are also eligible. Application forms and related instructions may be obtained from the Secretary-Treasurer, CTF Trust Fund, 110 Argyle Avenue, Ottawa, Ontario K2P 1B4 or from Provincial or Territorial Teachers' Organizations. Applications may be in either English or French.

In most provinces a Provincial Advisory Council reviews applications and makes recommendations which are forwarded to the National Advisory Council. It, in turn, makes recommendations to the Roy C. Hill Charitable Foundation which makes the final selections. Where there is no Provincial Advisory Council appointed, applications are forwarded directly to the Secretary-Treasurer, CTF Trust Fund, for review by the National Advisory Council.

Hilroy Fellowships are intended to reward the initiative and the professional enterprise of the classroom teacher and to make some contribution toward out-of-pocket expenses in the development of experimental and innovative approaches. It is not necessary, however, that expenses of any kind be involved. Generally speaking, the amount of each award is in the range from \$800 to \$1,500.

Payment of awards is made in three instalments, the first at the time of approval of the award, the second and third on the receipt of satisfactory interim and final reports on the implementation of the project. A Hilroy Fellowship Certificate is also awarded at the time of the third payment.

While the stated purpose of the Hilroy Fellowship Program is to encourage and reward the innovative classroom teacher, it may be considered to have a more out-reaching objective -- namely, the fostering of improved teaching practices for the general improvement of education. In keeping with this objective, this publication is a compilation of the reports of innovative projects by classroom teachers, projects for which the innovators have been judged worthy of recognition by the award of a Hilroy Fellowship in the school year 1971-72. It is hoped that this publication will have a wide circulation, that many teachers will benefit from projects reported upon, and that these reports will encourage other teachers to experiment and to innovate.

Copies of this report are available without charge to practising teachers on request to the Secretary-Treasurer, CTF Trust Fund, 110 Argyle Avenue, Ottawa, Ontario K2P 1B4.

LE PLAN DE BOURSES HILROY

AVANT-PROPOS

Le Plan de bourses Hilroy a été établi en 1969 par la Fondation de bienfaisance Roy C. Hill et est présentement administré par le Fonds fiduciaire de la Fédération canadienne des enseignants. Le but de ce plan est d'encourager et récompenser les enseignants qui, au cours de leur enseignement, mettent en valeur de nouvelles idées en vue d'améliorer les méthodes d'enseignement.

Les professeurs tant du niveau primaire que secondaire, qui projettent de nouvelles méthodes, de nouveaux moyens ou de nouvelles techniques d'enseignement sont invités à faire la demande d'une bourse. Des équipes d'enseignants, groupant cinq ou six professeurs, sous la présidence d'un coordonnateur sont également admissibles. Des formules d'inscription et les instructions détaillées peuvent être obtenues en écrivant au Secrétaire-trésorier, Le Fonds fiduciaire de la FCE, 110, avenue Argyle, Ottawa, Ontario K2P 1B4, ou l'organisation provinciale ou territoriale. Les formulaires de demande s'obtiennent en anglais ou français.

Dans chaque province, un Conseil consultatif provincial examine les propositions, formule les recommandations et les envoie au Conseil consultatif national. Ce dernier présente ses recommandations à la Fondation de bienfaisance Roy C. Hill qui fait la sélection finale. Là où il n'y a pas de Conseil consultatif provincial, les formules de demande sont envoyées directement au Secrétaire-trésorier, Le Fonds fiduciaire de la FCE, 110, avenue Argyle, Ottawa, Ontario K2P 1B4.

Le Plan de bourses Hilroy veut récompenser les professeurs pour l'initiative et l'esprit professionnel qu'ils ont manifestés en menant à bonne fin une importante innovation en éducation; il veut également contribuer aux débours que représente la réalisation de techniques expérimentales. Cependant, il n'est pas nécessaire d'engager des dépenses dans la réalisation d'un projet. D'une manière générale, le montant de chaque bourse varie entre \$800 et \$1,500.

Le paiement se fait en trois versements, le premier au moment du décernement de la bourse, les deux autres lors du rapport intérimaire et du rapport final, au moment où le projet est mis à exécution. Un certificat d'associée Hilroy est également attribué lors du dernier versement.

Le but principal du Plan Hilroy, nous le répétons, est d'encourager et récompenser l'initiative des professeurs de classe. Ce projet a également un but plus définitif, c'est-à-dire, instituer des méthodes innovatrices d'enseignement pour le progrès de l'éducation. La présente brochure retrace dans ses grandes lignes un projet qui a été jugé digne de reconnaissance par le Plan Hilroy pour l'année scolaire 1971-72. Nous espérons que cette publication jouira de la plus grande diffusion possible, que tous les professeurs bénéficieront de ces idées nouvelles, et qu'elle encouragera d'autres instituteurs à expérimenter de nouvelles méthodes.

Les enseignants peuvent se procurer sans frais des copies du présent rapport en s'adressant au Secrétaire-trésorier, Le Fonds fiduciaire de la FCE, 110, avenue Argyle, Ottawa, Ontario K2P 1B4.

HILROY FELLOWSHIP PROJECT 16

1. Name and home address of teacher:

Paul Easy,
Box 106,
Cremona, Alberta.

2. Name and address of school:

Cremona School,
Cremona, Alberta.

3. Review of Project

(a) Title:

A TRADITIONAL MATERIAL WHICH MOTIVATES ISOLATED
STUDENTS TO LEARN THE INDUSTRIAL PROCESS.

(b) Purpose:

Students in rural and isolated areas seldom have a chance to see any object manufactured, yet their life styles now need mass produced devices (guns, cars, engines) to survive. Too often these objects simply arrive and are used without much thought given to their design and development. The purpose of this work would be to create a situation in which rural and native students could relate to the industrial process and mass production without using sophisticated machinery and complex technological procedures and still be highly motivated while doing so.

(c) Age and other significant characteristics of pupils:

- i) Grade 12 Research and Production Science Group - will consist of boys from a village of 200 people from the surrounding countryside, farms and ranches.
- ii) Grades 8 and 9 Arts and Crafts Group - will consist of boys and girls from similar backgrounds as in (i).
- iii) Grade 7 Industrial Arts - same as (i).

All students are active in outdoor work and leisure activities but have seldom been in contact with industry nor have they been made aware of its processes.

(d) Procedures followed (from inception until end of school year):

1) Arts & Crafts:

- Introduced students to antler as a craft material.
- Informal study of antler: its growth, nomenclature, where found, its decay.
- Students were shown some samples of finished antler projects.
- Design lessons given with emphasis on the organic approach - the material determines its eventual use.
- Students make first project from a set of previously developed projects which are designed to show the technological process. Or students can make their own project provided they first make up a procedure sheet showing all steps leading to the result.
- Use hand tools first, then advance to electric machines.
- Procedure sheets are checked by instructor before students start project. Project is assessed with student after its completion. Continuous assessment of work habits and attitudes.
- Questionnaire given to each student.
- To motivate the students a prize of \$2.00 was offered for the most original project incorporating antler.
- The students in this class had the choice of making projects of antler or not.

11) Production Science & Research:

Research:

- Helped student design a research program centered around antler. The student initiated his own procedure sheets and investigated the tooling processes involving antler.

Production Science:

- Designed and studied mass production via an introductory project which introduced students to flow charts, cost analysis and labour management.

iii) Grade 7 Industrial Arts:

- Showed all students how to make one particular project (pen stand) of antler which involved clear plastic casting.
- Emphasized and distributed procedure sheets and expected every student to make the project before the year's end.
- A questionnaire similar to that given the Arts and Crafts group was filled out by all students.
- The project was marked by the instructor without the student present.
- The students in this group had no choice of projects or materials.

(e) Modifications:1) Arts & Crafts:

- Antler projects became student initiated. If the students were not motivated they did not have to make antler projects. As the theme of the course was the technological process itself it did not matter what material was used to become involved with the process. This way the material interests of the students could be more easily assessed.
- When lack of interest prevailed a prize was offered for the most original antler project.

11) Production Science:

- The introductory project would have taken a week (small looms) giving time for each student to mass produce objects of their interest. However, this project took up the whole time allocated for this portion of the semester and no antler work was undertaken even though the Hudson's Bay had indicated they would sell our goods if it met their standards.

iii) Grade 7 Industrial Arts:

- I was able to introduce the Grade 7's to antler through their Plastics class. All students were required to make a pen stand by cutting a negative shape from antler and embedding an item of their choice in clear plastic within that shape. They followed procedure sheets but designed the shape of the negative area.

(f) Source or resource materials:

i) Materials:

- Most material came from students as donations to the shop.
- Some moose antlers were shipped in from the Yukon for the price of shipping charges.
- Some were found where Elk winter.
- It is illegal to remove antler from parks.

ii) Equipment estimate for six students:

<u>HAND EQUIPMENT</u>	<u>POWER EQUIPMENT</u>	<u>POWER ACCESSORIES</u>
1 crosscut saw 10 pt.	drill press	band-saw blades
2 coping saws and blades	sander (belt)	jigsaw blades
1 hack-saw and blades	jigsaw	buffing compound
2 square files	band-saw	sanding belts
2 half round files	buffer	hole saw
2 round files		drill bits
6 vises (wood type)		1/16" - 1/2"
2 benches		sanding bits
1 set N.C. taps & dies*		screwmate set*
4 C clamps 6"		speed bits
4 1/4" chisels		1/4" - 1"
2 1/2" chisels		(Forestner or
100 grit sandpaper		Spade Type)
150 grit sandpaper		
220 grit sandpaper		
Bondfast glue		
Assorted varnish & stains		

* Not absolutely necessary.

111) Approximate Cost Estimate (for 6 students)

- All processes can be done with the hand tools listed.
- Most tools can be found in existing rural Industrial Art shops.

<u>MATERIAL</u>	<u>HAND TOOLS</u>	<u>POWER TOOLS</u>	<u>POWER ACCESSORIES</u>
\$ 0	\$280 approx.	\$880 approx.	\$60 approx.

(g) Evaluation procedures used:

- 1) Where power tools or dangerous hand tools were to be used a demonstration was given and a record of those in attendance was kept. This resulted in all students receiving instruction.
- 11) Bi-weekly assessment (visual) of individual student's progress insofar as independence, attitude and work habits were concerned. Although not directly related to antler craftsmanship as such, this record helped keep a record of the class tone.
- 111) A questionnaire was filled out by all who were exposed to the possibilities of antler craft. The results of these questionnaires were kept in two categories:
 - A) the Grade 7 boys who never had a choice in what they did.
 - B) the Grade 12 and Arts & Crafts classes who had freedom to choose their projects.

Group A:

- 2/3 of the group felt the project helped them understand the technological process.
- 1/3 felt they had some say in the design of the project.
- Few complained of the smell encountered when working the material.

8.

Group B:

- Even though the instructor went out of his way to motivate the students towards working with antler, only about 20% chose to use antler.
- Most of these students complained of the smell.
- Of the students who did use antler, 90% felt that it helped them understand the technical process of thinking, designing and finally constructing.

4. General Comments

The results were very predictable - those who thought they would like working with antler did and in the process learned something of the technological process. The group that had no choice in what project to make, but only in the design to place on that project were far happier and more successful than the group with freedom of choice.

The difficulty of finding antler in the Cremona area leads me to believe that only in special areas could a yearly program be offered.

PART VIII
INNOVATIONS IN TEACHING
SPECIAL EDUCATION

Projects of the
Hilroy Fellowship Program
1971-72

administered by
CANADIAN TEACHERS' FEDERATION TRUST FUND
110 Argyle Avenue
Ottawa, Ontario
K2P 1B4

PARTIE VIII
INNOVATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT
ENSEIGNEMENT SPECIAL

Projets du
Plan de Bourses Hilroy
1971-72

administré par le
FONDS FIDUCIAIRE DE LA
FEDERATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTS
110, avenue Argyle
Ottawa, Ontario
K2P 1B4

PLAN DE BOURSES HILROY, PROJET 17

1. Nom et adresse de l'enseignant:

Charles-Emile Boudrias,
1533, Blvd. St-Judes,
Alma, Lac St-Jean, P.Q.



Jacques Imbault,
1000, ave. Du Pont,
Alma, Lac St-Jean, P.Q.



André Potvin,
346, Dequen,
St-Gédéon, Lac St-Jean, P.Q.



2. Nom et adresse de l'école:

Charles-Emile Boudrias,
André Potvin,
Pavillon St-Luc,
45, St-Luc,
Alma, P.Q.

Jacques Imbault,
Léon-Juneau,
Rue Highway,
Alma, P.Q.

3. Titre du projet:

PROJET D'INTEGRATION SOCIALE

TABLE DES MATIERES

	Page
CHAPITRE I: INTRODUCTION.....	15
CHAPITRE II: HISTORIQUE.....	16
CHAPITRE III: ESSAI DE DEFINITION.....	17
CHAPITRE IV: OBJECTIFS ET METHODES.....	18
CHAPITRE V: PROCESSUS DE REALISATION.....	19
5.10 ORGANIGRAMME.....	19-20
5.20 COMITES D'ACTION.....	21
5.21 RECHERCHES PSYCHO-SOCIOLOGIQUES.....	22
5.22 EDUCATION PERMANENTE.....	47
5.23 FINANCEMENT.....	48
5.24 COMITES DES ACTIVITES.....	51
CHAPITRE VI: CONCLUSIONS.....	53
6.10 OBSERVATIONS.....	53
6.20 TEMOIGNAGES DE PARENTS.....	54
6.30 TEMOIGNAGES DU PRINCIPAL.....	55
6.40 RAPPORT PSYCHO-SOCIAL.....	56
CHAPITRE VII: RECOMMANDATIONS.....	65
ANNEXES	68

CHAPITRE I

INTRODUCTION

ENFANCE INADAPTEE: l'expression provoque immédiatement une réaction où l'on associe ce secteur de l'enseignement à un vaste terrain vacant où s'accumulent tous les problèmes de l'éducation.

Même entre eux les enseignants ont tendance à voir d'un mauvais oeil tout ce qui touche l'enfance inadaptée.

Mais si cette situation a été dans une certaine mesure déplorable elle a pu aussi engendrer et synthétiser une réaction bénéfique: c'est à travers ce challenge que des éducateurs de l'enfance inadaptée se devaient de revaloriser la situation.

C'est dans cette optique que nous avons travaillé à l'élaboration de ce projet.

Bien sûr il fallait compter sur certaines circonstances favorables:

- Une administration moins lourde
- Une direction pédagogique plus souple.

D'où une plus grande latitude dans l'essai de nouvelles méthodes, de techniques améliorées, de perspectives plus larges. Dès lors, nous nous sentions, dans une certaine mesure, en sécurité.

L'équipe de professeurs qui a travaillé à l'élaboration de ce projet se devait d'abord de briser les cadres de l'école, de la rendre plus humaine, et surtout, d'utiliser les situations déjà existantes et non d'en créer d'autres.

C'est à partir de cette conception que nous avons tenté d'amener l'élève à s'intégrer socialement en lui permettant de vivre des activités, des situations qui sont là, tous les jours, dans son milieu.

Nous avons dû frapper à toutes les portes; rencontrer les organismes municipaux, les clubs sociaux, les services de la commission scolaire régionale, les services gouvernementaux, etc...

Combien d'heures en réunion furent dépensées pour faire comprendre à la population ce droit à la vie sociale qu'ont les élèves inadaptés? Bien entendu les résultats nous prouvent maintenant que nous avons eu raison de le faire. Mais ce fut difficile.

Fort heureux de notre expérience, nous essaierons maintenant de sensibiliser les dirigeants de notre système scolaire aux conclusions de la recherche.

Ca continue...

Charles Boudrias, L.E.P.
Directeur du Projet
INTEGRATION SOCIALE

CHAPITRE IIHISTORIQUE

Des circonstances nous ont amené à vivre plusieurs expériences précises en dehors de l'école:

- Olympiques Spéciales à Toronto
(Juin 1971)
- Soirées sociales à l'intention des étudiants
- Activités spécifiques en sports et loisirs:
 - quilles,
 - natation,
 - athlétisme,
 - compétitions en général,
 - etc...

Les comportements observés chez nos protégés lors de ces activités nous ont révélé des failles importantes:

- manque d'indépendance;
- carence dans les communications;
- difficulté de s'intégrer aux groupes;
- manque d'assurance;
- méconnaissance des règles de l'étiquette;
- peu d'initiative;
- mauvaise perception du "moi";
- difficulté d'abstraire à partir de situations données;
- peu d'assurance dans la compétition;
- impossibilité d'établir une relation personnelle avec les gens de l'entourage;
- etc...

Face à ces lacunes nous était-il possible d'élaborer un projet où l'inadapté pourrait s'épanouir pleinement?

Saurions-nous, à partir de principes psycho-pédagogiques basés sur l'inter-communication, faire accéder ces "INADAPTES" à une société en pleine effervescence et de plus en plus complexe?

Naissait alors le projet:

"INTEGRATION SOCIALE DE L'ENFANT INADAPTE".

CHAPITRE IIIESSAI DE DEFINITIONIntégrer socialement:C'est plus que:

- Créer des situations artificielles dans l'école:
 - cinéma scolaire;
 - magasin scolaire;
 - ateliers désincarnés;
 - infirmerie scolaire;
 - cérémonie de baptême;
 - cérémonie de mariage;
 - etc...
- Synonyme de consommation.
- L'horaire régulier de l'école.
- Des "normes"...

C'est d'abord:

- Aider l'étudiant à structurer ses loisirs.
- Aider l'étudiant à vivre ses droits de citoyen dans des situations concrètes.
- Aider l'étudiant à se comporter selon les conventions et les circonstances.
- Aider l'étudiant à créer des relations avec autrui en vue de son intégration.

C'est enfin:

- Provoquer cette prise de conscience dans la société.
- Obliger les gouvernements à légiférer dans ce sens.
- Un programme d'"action" et non un objet de discussion.

C'est tout un défi.

CHAPITRE IVOBJECTIFS ET METHODES4.10 Objectifs:4.11 Généraux:

- Rendre l'étudiant capable de s'intégrer socialement:
 - au travail;
 - aux loisirs culturels;
 - aux activités sportives.
- Amener l'individu à améliorer ses relations humaines.
- En faire un citoyen à part entière.

4.12 Immédiats et spécifiques:

Réalisés lors de:

- sorties;
- rencontres;
- participation aux olympiques spéciales;
- échanges;
- participations sportives au niveau des villes et paroisses;
- intégration aux clubs sociaux;
- événements communautaires (mariage, baptême, etc...)

4.20 Méthodes:

4.21 Démarches auprès des organismes de loisirs et de la récréation, des clubs sociaux de la cité et des paroisses environnantes.

4.22 Etablissement des budgets.

4.23 Intégration de l'élève aux différentes activités par des rencontres personnelles avec les principaux responsables: coaches, gérants, directeurs, etc...

4.24 Rencontres subséquentes.

4.25 Supervision.

NOTA: Mais selon des principes à respecter:

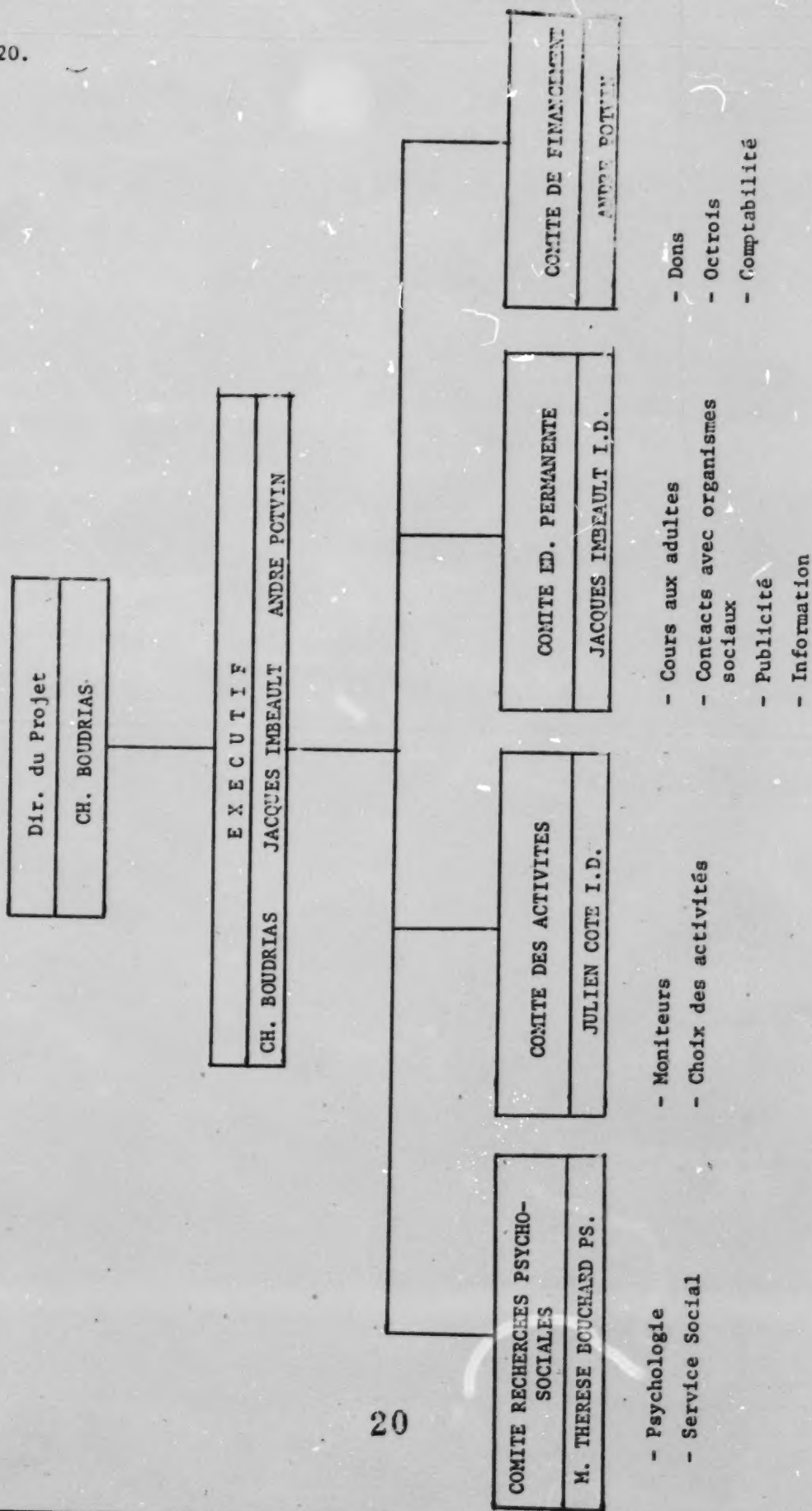
- Utiliser les situations concrètes.
- Ne pas créer de situations qui existent déjà.
- Prendre la société comme plateau d'enseignement.

CHAPITRE V

PROCESSUS DE REALISATION

5.10 Organigramme

Voir feuille suivante.



5.20 Comités d'action

Voir feuilles ci-après.

5.21 Recherches Psycho-sociologiques

Par: Marie-Thérèse Bouchard, m.ps.

le 23 mars 1972

PLAN

PREMIERE PARTIE:

Situation de la psychologie à l'intérieur du Projet d'Intégration Sociale.

DEUXIEME PARTIE:

Revue de la littérature et des recherches antérieures sur l'Intégration Sociale du Déficient Mental.
(A venir)

TROISIEME PARTIE:

Fondements théoriques:

- 1) Sociogénèse de la déficience mentale ou l'échec de la socialisation.
- 2) Origine du projet.
- 3) Hypothèse.
- 4) La triple portée du projet.

QUATRIEME PARTIE:

Méthodologie:

- 1) Description de l'expérience.
- 2) Choix de l'échantillon.
- 3) Constitution de groupes de comparaison. Variables considérées.
- 4) La mesure de l'adaptation sociale.
- 5) Le dossier de l'enfant.

CINQUIEME PARTIE:

Analyse des résultats:

- Avant l'expérience d'intégration.
 - Après l'expérience.
- (A venir)

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

PREMIERE PARTIE

SITUATION DE LA
PSYCHOLOGIE A L'INTERIEUR
DU PROJET D'INTEGRATION SOCIALE

A partir de constatations négatives, le Projet d'Intégration Sociale s'est fixé comme objectif d'intégrer à la société l'enfant inadapté et plus particulièrement le débile mental éduicable. Concrètement, c'est par la participation de l'enfant à différentes activités sociales, par son insertion au sein d'organismes sociaux existants déjà, etc... que le Projet d'Intégration Sociale se propose d'arriver à ses fins. Permettre au jeune inadapté de s'intégrer à la société, n'est-ce-pas, en d'autres mots, lui ouvrir la porte de l'adaptation sociale.

La très belle initiative de ce projet revient à trois professeurs qui opèrent dans le secteur de l'enfance inadaptée.

Afin d'évaluer l'efficacité de leur projet, ces derniers ont eu recours aux services de la psychologie. C'est ainsi que nous en sommes venus à élaborer une démarche expérimentale, qui nous permettra d'apprécier objectivement la valeur de ce projet.

Ajoutons que le comité initial du Projet s'est adjoint la collaboration de trois autres professeurs, ces derniers étant responsables des activités: les préparer, les faire appliquer, superviser le travail des moniteurs, etc...

Place de la psychologie

Initiative du Projet:

M. Boudrias, Charles-Emile, professeur d'éducation physique.
M. Imbeault, Jacques, professeur d'éducation physique.
M. Potvin, André, professeur, responsable du service de relance.

Tous trois responsables de la coordination des différents comités, de l'administration, du budget, de la publicité, des relations extérieures, etc...

Comité des Activités:

M. Côté, Julien
M. Lavoie, Léon
Mme Fortin, Yolande.

Comité de la recherche:

Mme Bouchard, Marie-Thérèse, m. ps.

Avec la collaboration de Mlle Carole Fradette, stagiaire en service social, pour l'enquête psycho-sociale.

DEUXIEME PARTIE

REVUE DE LA LITTERATURE
ET DES RECHERCHES ANTERIEURES
SUR L'INTEGRATION SOCIALE
DU DEFICIENT MENTAL

Cette partie ne sera achevée qu'ultérieurement, en raison de la difficulté que nous rencontrons à réunir les nombreux articles publiés sur le sujet qui nous intéresse.

A titre d'information, nous transcrivons une partie de la bibliographie qui sera utilisée:

BARILLEAU (S), "La réadaptation sociale du jeune déficient mental; l'expérience canadienne".

Revue pratique de psychologie de la vie sociale et d'hygiène mentale.

Clermont-Ferrand, 1959, 4, 153-159.

BROWN (E.M.), "Social Adjustment of Mentally Retardates".

Amer. F. ment.

Déf. U.S.A., 1946, 50, 434-36.

DUBOST (M.), LOHLER (C),

"Une expérience de préparation à la mise au travail des débiles mentaux".

Fr., Enfance, .960, 4-5, 487-497.

DE CREVE, "Essai sur la personnalité du débile mental".

Journal de psychologie, Fr., 1927.

GUNZBURG (H.C.),

"Therapy and Social Training for the Feeble-minded Youth".

Brit. J. med. Psychol., 1957, 30, 1, 42-8.

ITOGA (K), TANADA (M.),

"Etude de l'ajustement social du déficient mental".

Fap. F. Educ. Psychol., 1956, 3, 4, 16-25.

KOHLER (C.), "Problèmes psychologiques et sociaux posés par les enfants et adolescents débiles mentaux".

Ann. Méd-psychol., Fr., 1959, 4, 654-72.

McKESSON (W.B.),

"The needs of the Mentally Retarded in our Community".

Amer. F. ment. Def., 1956, 61, p. 309.

PICHOT (P.), HAIM (A.), PERSE (J.),

"Débilité mentale: adaptation et adaptabilité sociale".

Rev. Psych., appl., 1957, 7, 1, 37-51.

STICKLAND (C.A.),

"The Social Competence of the Feeble-minded".

Amer. F. ment. Def., 1949, 53, p. 504.

VAN CAUWENBERGHE (R.),

"Intégration professionnelle du retardé mental; l'atelier protégé".

Bull. du Centre d'Et. et de Doc. sociales de la province de Liège, 1964, 18, 1, 3-13.

WEHRMEIJER (J.W.),

"L'intégration sociale du mentalement handicapé".

Actes du Congrès International pour l'Etude Scientifique du Retard mental, Copenhague, 1964.

TROISIEME PARTIE

FONDEMENTS THEORIQUES

"L'ATTITUDE D'UNE SOCIETE ENVERS
SES DEFICIENTS EST UN CRITERE DE
CIVILISATION"

René ZAZZO, 1956

1) SOCIOGENESE DE LA DEFICIENCE MENTALE OU L'ECHEC DE LA SOCIALISATIONPremier milieu social: La FAMILLE

Comment décrire le milieu qui hérite d'un déficient mental? De nombreuses enquêtes nous permettent d'affirmer qu'il s'agit très souvent de milieux défavorisés, peu socialisés, vivant dans bien des cas en parasites de la société; bref, milieux non favorables à l'épanouissement et à la socialisation de l'enfant. Nous n'insisterons pas plus sur ce type familial déjà trop connu.

Que se passe-t-il cependant lorsqu'un tel enfant naît dans un milieu soi-disant favorable, soi-disant normal? Cela nous le savons moins bien. Il se passe généralement très peu de temps avant que les parents ne se rendent compte que le petit "si attendu" n'est pas comme les autres: à 6 mois il ne répond pas au sourire de maman, il ne parle pas encore à 2 ans, au même âge il ne marche pas encore. En d'autres mots, le petit "si attendu" ne répond pas aux attentes de ses parents.

Devant cette situation, deux attitudes parentales plus ou moins conscientes se dessinent: d'une part, l'indifférence, voire même le rejet de cet enfant si peu gratifiant; ou au contraire, la tendance à surprotéger le petit handicapé. Mais de toute façon il est et restera "celui qui n'est pas comme les autres."

Très peu de foyers ont compris et accepté le problème. Malheureusement, si positive que soit leur action éducative, l'enfant devra un jour faire face à la société qui, elle, n'est pas toujours aussi compréhensive...

Le temps de la socialisation: L'ECOLE

Avec la scolarisation commence la véritable socialisation. L'école est en effet le premier endroit où l'enfant établit des relations inter-individuelles extra-familiales; elle est le lieu des premiers échanges sociaux. L'école, qui se veut valorisante, peut sans aucun doute se révéler néfaste pour la socialisation de l'enfant. C'est ce qui se passe trop souvent dans le cas du déficient mental. D'échec en échec, de fond de classe en fond de classe, le "paresseux", le "bon-à-rien", fait tranquillement l'apprentissage du sentiment d'exclusion et de l'angoisse sociale, i.e., cette peur d'un monde hostile, incompréhensif et incompréhensible, devant lequel il a le choix entre ces deux attitudes: la soumission ou l'opposition, agresser ou être agressé.

Milieux privilégiés: Les ECOLES SPECIALES

Notre enfant "spécial" est en général dépisté assez tôt. On l'oriente alors vers une classe ou une école qui répond, dit-on, à ses besoins: une école spéciale. Académiquement, certes, elle répond à ses besoins, car elle adapte programme et rythme aux aptitudes de l'enfant. Mais socialement? Socialement, nous pouvons dire qu'elle rate son but, en ce sens qu'elle crée chez l'enfant une double illusion: l'illusion de l'égalité et celle de l'acceptation.

Le jeune déficient mental ne ressentira que plus fortement encore l'agression sociale lorsque sera venu le moment de quitter le monde qu'on a adapté à lui (alors qu'on devrait plutôt l'adapter au monde), comme par exemple le moment d'entrer sur le marché du travail.

Que retenir de tout cela?

1. Le déficient mental est "celui qui n'est pas comme les autres".
2. Le déficient mental vit des expériences sociales dévalorisantes.
3. La société crée pour cet enfant "spécial" un monde spécial, faussé.

2) ORIGINE DU PROJET

Le Projet d'Intégration Sociale part d'observations. Observations à savoir que dès qu'il sort de son milieu spécial, privilégié, l'enfant mentalement handicapé est totalement désemparé.

Là-dessus, nous n'avons qu'à relater les expériences pilotes qui ont été vécues par l'équipe du Projet: Olympiques spéciales, voyage pour les brigadiers, soirées sociales, sorties sociales et sportives, etc... Ces expériences ont révélé "un manque flagrant d'intégration sociale"¹ et plus particulièrement:

- "- Manque d'étiquette;
- difficulté à créer des inter-relations;
- manque d'assurance dans un milieu et une situation donnés;
- difficultés à l'intérieur des groupes formés;
- manque d'initiative pour occuper les temps de loisirs;
- tenue vestimentaire non adaptée à la circonstance;
- timidité, manque d'affirmation de soi;
- manque d'indépendance;
- manque d'entregent;
- manque de confiance dans la compétition face à des adversaires d'un milieu plus favorisé que le sien, etc..."²

3) HYPOTHESE

D'UNE PART, LA SOCIETE REFUSE D'INTEGRER L'ENFANT HANDICAPE,
D'AUTRE PART, CE DERNIER N'OSE PAS S'INTEGRER A LA SOCIETE.

Mais que se passe-t-il lorsque la société lui ouvre les portes?
L'inadapté saura-t-il s'adapter?

Concrètement, le Projet d'Intégration Sociale sort des cadres de l'école et fonce dans la société. Rejetant les milieux artificiels, il prend ce qui existe dans la société: institutions sociales, clubs sociaux, milieux géographiques naturels (et non plus livresques) etc..., et y insère l'enfant.

1 Boudrias, Imbeault et Potvin, Projet d'Intégration Sociale, page 4.

2 Idem, page 6.

Bref, ce n'est pas l'école "spéciale" mais l'école de l'expérience et de l'intégration.

4) LA TRIPLE PORTEE DU PROJET

Sociologique. Thérapeutique. Pédagogique.

a) Sociologique:

Détruire l'accent péjoratif que la société a mis sur la débilité. Désormais, elle ne devra plus considérer la débilité intellectuelle comme une "déficience", comme un manque, mais comme une limite, de la même façon, par exemple, qu'un individu ayant la vue faible est limité dans la conduite automobile. Certes, le débile est limité sur le plan des apprentissages, certes, il ne sera jamais universitaire, mais l'intégrer aux institutions sociales, c'est prouver aux yeux de tous qu'il peut faire certaines choses et agir en certaines circonstances comme n'importe quel individu normal.

Bref: démystifier la notion de débilité, faire accepter le débile mental par la société.

b) Thérapeutique:

Accepté par la société, l'enfant débile s'acceptera mieux lui-même. Réduire son anxiété, c'est par le fait même réduire les échecs et réduire les comportements délinquants.

Cependant, lui aussi doit accepter sa débilité et la comprendre comme étant une limite. On lui a souvent répété à tort que "quand on veut, on peut". Or, c'est faux! Il ne peut pas, et il doit savoir qu'il ne peut pas, comme l'enfant paralytique sait qu'il ne peut pas marcher: savoir qu'il ne peut aller à l'université, mais qu'il peut devenir un excellent apprenti, qu'il ne sera jamais un leader de la société, mais qu'il peut y participer et être un excellent citoyen, etc...

EN DEFINITIVE, IL S'AGIT DE VALORISER L'ENFANT A L'INTERIEUR DE SES LIMITES.

"La valorisation fait disparaître le sentiment d'exclusion qui est à l'origine de tant de replis et de réactions agressives."¹

Cette valorisation, le Projet d'Intégration Sociale la réalise par la participation sociale: l'intégration.

En ce sens, le Projet d'Intégration Sociale se veut être une forme de SOCIOTHERAPIE.

1 Fau, Audrey, LeMen, Dehaut, Psychothérapie des débilés mentaux, Paris, P.U.F. 1970.

c) Pédagogique:

Le Projet d'Intégration Sociale, c'est en même temps la remise en question de l'école en tant que moyen de formation du déficient mental.

D'abord, elle va à l'encontre de la psychologie du débile. Le débile n'atteint pas la pensée abstraite. Le jeune débile mental léger possède un type de pensée concrète, i.e., enracinée dans le réel. Or, vouloir lui expliquer la société tout en restant dans l'école, c'est lui demander une capacité d'abstraction qu'il n'a pas. Par exemple, si on lui explique à l'école même qu'il doit se conduire de telle ou telle façon dans un restaurant, c'est exiger de lui un transfert qu'il lui est très difficile à réaliser. En d'autres mots, il faut lui permettre de vivre concrètement, i.e., de façon tangible, les notions et les conduites qu'on veut lui inculquer.

Tout ceci n'a rien de nouveau. C'est en quelque sorte l'application de la pédagogie Freinet.

L'école ne se fait plus à l'école, mais dans la société. C'est l'école de l'expérience.

QUATRIEME PARTIE

METHODOLOGIE

1) DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE

Le programme d'Intégration Sociale se propose sur le plan pratique.

- de faire participer les élèves à des événements communautaires: mariages, baptêmes, etc...;
- de les intégrer à des organismes sociaux existant déjà par exemple, les cadets;
- de leur faire vivre des expériences nouvelles, socialisantes: voyages (découverte de son pays), échanges (connaissance de milieu de vie différents), etc...;
- de les faire participer à des compétitions sportives; telles les Olympiques spéciales, les compétitions au niveau des villes et des paroisses;
- de développer les qualités physiques et la confiance en soi par des cours tels: judo, natation, ski de fond, etc...;
- d'organiser des sorties sociales: restaurant, cinéma, spectacles;
- d'organiser une série de "Cours de Personnalité" adaptée au niveau de nos sujets et dont voici quelques thèmes: hygiène, étiquette, motivation, confiance en soi, droits et devoirs du citoyen, etc... Les animateurs de ce cours seront tout à tour différents personnages de la société: infirmier, coiffeur, personnage de la mode masculine, avocat (?), etc...

Exception faite du dernier objectif qui vise surtout la personnalité de l'élève, tous ceux qui précèdent sont un véritable essai d'intégration sociale.

Les différents aspects de ce programme forment ce que nous appelons les activités du Projet.

Nous ne développerons pas davantage ces objectifs qui ont été présentés par le Comité à l'intérieur du projet initial (Voir projet, page 6). Nous les avons repris dans le seul but de montrer que l'application d'un tel programme nécessitait d'en évaluer l'efficacité. En d'autres mots, il nous faut savoir quels résultats nous obtiendrons à la suite de l'application de ce programme.

2) CHOIX DE L'ECHANTILLON

Un groupe de sujets fut sélectionnée dans une population de 57 garçons fréquentant pour la première année une école de Formation des Aides (Apprentissage des métiers) et dont l'âge chronologique varie entre 14 et 16 ans. Ces élèves proviennent pour la plupart d'écoles spéciales ou de classes de récupération. Outre les déficients intel-

lectuels qui forment la plus grande partie de cette clientèle, on y trouve des retardés pédagogiques, des caractériels, des pseudo-débiles présentant un blocage affectif, etc... Il s'agit en définitive d'une population particulièrement hétérogène, composée de ceux qui, pour des raisons diverses, ne peuvent entreprendre un cours secondaire régulier.

Critères de sélection:

Premier critère: le quotient intellectuel

La première raison qui justifie ce critère, c'est que le projet d'Intégration Sociale s'adresse au débile léger; la deuxième, c'est que l'intelligence étant parfois définie comme la capacité de s'adapter aux situations nouvelles, nous risquons d'obtenir des résultats très variables, suivant les aptitudes intellectuels de chacun.

La plupart des classifications situent le débile léger entre 50 et 80 de Q.I. Cependant, entre l'enfant qui donne un rendement de 50 (se situant donc sur la limite de la déficience moyenne) et celui qui donne un rendement de 80 (à la limite de la lenteur intellectuelle), il existe un décalage très grand. Nous avons donc restreint ces normes en ne retenant dans notre échantillon que les sujets débilés légers se situant entre 60 et 75 sur la courbe de l'intelligence.

L'évaluation psychométrique s'est faite à partir du Chicago-Non-verbal. Nous avons éliminé au départ tout instrument verbal, compte tenu des difficultés particulières que plusieurs élèves présentent à ce niveau (non-acquisition de la lecture, acquisition du mécanisme de la lecture mais non-compréhension, dyslexie, etc...).

Ce texte a permis de retenir 21 sujets, d'après la norme précédemment justifiée.

Nous parlerons plus bas des deux autres critères de sélection:

- lieu de résidence: habiter la ville d'Alma (ceci pour des raisons pratiques);
- milieux familiaux homogènes.

3) CONSTITUTION DE GROUPES DE COMPARAISON -- VARIABLES CONSIDERÉES

Deux méthodes nous permettront de vérifier la valeur du programme d'Intégration Sociale:

- La méthode longitudinale qui nous fera voir l'évolution sociale de chaque enfant, à travers les tests, les activités, etc...
- La méthode comparative, grâce à la constitution de deux groupes équivalents: un groupe expérimental, i.e. dont les sujets participeront aux activités prévues par le programme d'Intégration Sociale, et un groupe de contrôle (groupe-témoin), ne participant à aucune activité du programme. Les deux groupes continueront cependant à participer aux activités régulières de l'école.

Un problème difficile s'est soulevé à ce moment. N'ayant pu retenir que 21 sujets répondant aux critères intellectuels que nous avions fixés, nous n'avions pas 21 sujets provenant de milieux identiques et demeurant à Alma même.

Nous avons malgré tout formé deux groupes de 10 sujets chacun, tout en étant conscients des variables qu'ils présentent et de la nécessité que nous aurons d'en tenir compte lors de l'interprétation des résultats.

La variable sociale

Pour mieux cerner cette variable, nous avons cru indispensable d'effectuer une étude du milieu de chaque enfant. Cette étude nous permet de connaître pour chacun les facteurs du milieu, favorables ou défavorables à sa socialisation.

L'étude du milieu fut faite par une travailleuse sociale stagiaire. Son travail consistait à recueillir pour chaque enfant l'anamnèse, la composition de la famille (relevant entre autres choses: l'âge, l'occupation, le niveau scolaire de chacun, etc...), les incidences socio-culturelles (milieu géographique, isolement de la famille, loisirs, fréquentations, motivation des parents, etc...) ainsi que les incidences socio-économiques (situation financière, état des lieux, tenue du foyer, etc...).

Au cours de cette enquête, la travailleuse sociale devait faire remplir à chaque parent un questionnaire de développement psycho-social, portant sur les points suivants: autonomie de l'enfant à la maison, autonomie à l'extérieur, intérêts, relations inter-individuelles. Il s'agit en d'autres mots d'une évaluation psycho-sociale de l'enfant vu par ses propres parents.

Ce questionnaire possède une importance particulière. Effectivement, si l'intégration sociale est positive, l'évolution de l'enfant devrait également se faire sentir au sein de sa famille. A cet effet, le questionnaire de développement psycho-social sera donc soumis à nouveau aux parents à la fin du programme, et une analyse de l'évolution sera effectuée à ce niveau.

Soulignons encore que nous nous sommes servis de l'enquête sociale pour faire passer auprès des parents l'idée du projet, les motiver à nous apporter leur collaboration et les autorisations dont nous avons besoin sur le plan légal.

Enfin, disons en passant que nous avons personnellement adapté et mis au point la feuille d'anamnèse, la fiche de renseignements sociaux, de même que le questionnaire de développement psycho-social, avec la collaboration du comité du Projet d'Intégration Sociale.

La variable localité

Il s'agit ici, comme nous l'avons déjà signalé, de ne retenir pour des fins pratiques (transport, regroupement, etc...) que les sujets habitant la localité d'Alma.

Nous avons rencontré un second problème, étant donné que parmi les 21 sujets déjà sélectionnés, il s'en trouvait 10 d'Alma et 11 des environs.

Cependant, c'est une variable qui perd de son importance si l'on considère que certains sujets habitant la ville viennent de milieux moins socialisés que d'autres habitant une paroisse éloignée: en d'autres termes, le lieu de résidence n'est pas nécessairement un critère de socialisation. Enfin, l'étude du milieu telle que nous l'avons faite nous permet de minimiser l'importance de cette variable.

La variable individu

Examinant de plus près les 21 noms retenus, nous nous sommes aperçus que ces garçons présentaient des différences individuelles très grandes et surtout sur le plan du comportement. Grâce aux observations de leurs professeurs, nous avons pu décrire deux types de comportements. Certains présentent un comportement effacé (soumis, timide, craintif, parfois inhibé), apparemment adapté sous certains aspects (l'aspect disciplinaire, par exemple), mais de toute façon présentant un comportement sans particularité, que nous appellerons avec réserve, à défaut de terminologie adéquate: comportement "conformiste".

L'autre type d'enfants que nous avons pu décrire présentait des troubles de comportement manifestes: agressivité, opposition, troubles caractériels, instabilité psycho-motrices, etc..., que nous appellerons: groupe des "déviants".

Après avoir considéré ces différentes variables, voici comment se répartissent le groupe expérimental et le groupe contrôle:

GROUPE EXPERIMENTAL			GROUPE CONTROLE		
NOM	AGE	Q.I.	NOM	AGE	Q.I.
Denis B.	14	76	André E.	14	73
Richard F.	14	70	Robert F.	15	78
Ghislain R.	16	77	Alain M.	15	73
Sylvain T.	14	71	Ghislain M.	15	67
Jean-Guy T.	15	65	Serge S.	15	72

"CONFORMISTES"

"DEVIANTS"

GROUPE EXPERIMENTAL			GROUPE CONTROLE		
NOM	AGE	Q.I.	NOM	AGE	Q.I.
Serge B.	14	73	Marc G.	14	61
Claude B.	15	70	Dominic G.	14	70
Réjean D.	15	66	André P.	14	76
Gilbert J.	15	73	Réal S.	15	73
Alain L.	14	61	Carl T.	14	61

MOYENNE DES Q.I.:

Conformistes 71
 Déviants 68
 Moy du gr. exp. 69.5

MOYENNE DES Q.I.:

Conformistes 72
 Déviants 68
 Moy du gr. cont. 70

MOYENNE DES AGES (EN JANVIER 1972)

Conformistes 14.6
 Déviants 14.6
 Moy du gr. exp. 14.6

Conformistes 14.8
 Déviants 14.2
 Moy du gr. cont. 14.5

Nous avons donc:

- deux groupes de 10 sujets;
- équivalents en ce qui concerne les variables: intelligence, âge et différence individuelles (puisque dans chaque groupe se trouvent cinq conformistes et cinq déviants);
- plus ou moins différents en ce qui concerne l'origine sociale; cependant, disons tout de suite que nous retrouvons des milieux moyens et défavorisés, mais aucun milieu très défavorisé.

4) LA MESURE DE L'ADAPTATION SOCIALE

Tous nos sujets, autant ceux du groupe contrôle que ceux du groupe expérimental, seront évalués sur le plan de l'adaptation sociale, avant la mise en application des activités du programme et après i.e. à la fin du projet. Nous prévoyons l'étendre sur une période d'environ six mois: plus précisément, l'expérience de l'intégration durera six mois, bien qu'elle soit en préparation depuis déjà six mois.

a) Techniques psychologiques

Choix des instruments:

- 1 - les techniques sociométriques;
- 2 - le questionnaire de personnalité de Rogers-Richard;
- 3 - le test de Rorschach.

1. Les techniques sociométriques:

Le sociogramme, tel que conçu par Morena, nous permettra de saisir le degré d'intégration de l'élève dans un groupe bien particulier, qui est son groupe scolaire.

Nous inspirant de Bastin¹, nous dépouillerons le sociogramme selon quatre directions fondamentales qui se jouent au sein d'un groupe:

- I. le statut social de l'individu (i.e. sa position réelle dans le groupe);
- II. le statut social perçu (la place qu'il croit occuper dans le groupe);
- III. l'expansivité de l'individu (l'étendue de ses inter-relations);
- IV. l'expansivité perçue (l'expansivité que le groupe lui attribue).

A partir des résultats obtenus au sociogramme, nous pourrions vérifier certaines hypothèses, par exemple:

- l'inadaptation scolaire est-elle un indice de l'inadaptation sociale en général; en d'autres termes, l'inadapté scolaire, celui dont l'intégration scolaire fait défaut, peut-il s'intégrer en dehors de l'école?
- le fait d'avoir participé à une expérience d'intégration sociale pourra-t-il faire changer le statut social d'un sujet (par exemple, de rejeté ou isolé qu'un sujet était avant l'expérience, il passe parmi les médians, voire même parmi les populaires)?

2. Le questionnaire de personnalité de Rogers-Richard:

Il s'agit d'un questionnaire de personnalité applicable à des enfants de 9 à 14 ans, valable jusqu'à 16 ans avec les retardés mentaux. Les échelles présentées permettent de mesurer le degré d'adaptation dans trois secteurs de vie:

- adaptation de l'enfant à lui-même: sentiment d'infériorité, rêverie diurne;
- adaptation sociale;
- adaptation familiale.

Enfin, une note globale détermine le degré d'adaptation générale.

Malgré les critiques que nous devons formuler à l'endroit de cette épreuve, à savoir:

- qu'elle demande une certaine capacité d'introspection;
- que les résultats obtenus sont très généraux,
- etc...

nous avons cru justifié de l'utiliser quand même, et ce pour deux raisons:

- Le vocabulaire employé ne nécessite pas un niveau de conceptualisation particulièrement élevé (vocabulaire plutôt concret).
- Nous savons qu'intellectuellement et affectivement le déficient mental ne peut ou du moins présente de grandes difficultés à s'auto-analyser. Une des causes de cette lacune vient d'un fait intellectuel, le syncrétisme de la pensée qui persiste chez certains de ces sujets. Une autre cause peut se rattacher à l'impossibilité pour eux d'accéder aux opérations formelles, i.e. à la pensée abstraite.

Ceci étant dit, il nous paraîtra paradoxal de vouloir utiliser malgré tout la formule du questionnaire de personnalité. Mais ici encore, il y a en jeu une hypothèse qui nous est apparue après observations et que nous tenterons d'éclaircir, à savoir:

- les réponses que l'élève nous fournit semblent être dictées, non pas par ce qui existe en réalité, mais par ce qu'il croit être ou par ce qu'il voudrait que ce soit, mais de toute façon, il s'agit de réponses imprégnées de subjectivité. Par exemple, à la question: "Obtiens-tu de bonnes notes en classe?", plusieurs sujets répondent "oui" bien que cela soit tout à fait contraire à la réalité.

Bref, les résultats du questionnaire de personnalité nous fourniront le degré d'adaptation tel que perçu par le sujet lui-même ou tel qu'il le souhaite, plutôt que le degré d'adaptation vrai. Autrement dit, nous obtiendrons du sujet:

L'EVALUATION SUBJECTIVE DE SON ADAPTATION SOCIALE.

Par la suite, nous tenterons d'établir des corrélations entre:

- l'adaptation subjective du sujet (au Rogers-Richard) et le statut social perçu (au test socio-métrique);
- l'adaptation subjective du sujet (au Rogers-Richard) et la perception de la réalité (au Rorschach).

L'intérêt majeur de l'utilisation de ce test sera de voir si l'intégration sociale favorise une perception de soi plus réaliste, et surtout de soi en inter-relation.

2. Le test de Rorschach:

La plupart des auteurs qui ont étudié le test de Rorschach s'accordent à dire qu'il est un instrument de grand intérêt quand il s'agit d'étudier l'adaptation de l'individu. Non pas seulement l'adaptation superficielle et banale, mais aussi et surtout l'adaptation en profondeur.

Nous nous sommes référés principalement aux auteurs suivants, afin de relever les indices d'adaptation au Rorschach:

- ANZIEU, Didier, Les techniques projectives, Paris, P.U.F., Sup.
- BECK, Samuel, Le test de Rorschach, Paris, P.U.F. 1967.
- LOOSLI-USTERI, M., Manuel pratique du test de Rorschach, Paris, Hermann, 1962.
- MUCCHIELLI, Roger, La dynamique du Rorschach, Paris, P.U.F., 1968.
- TRAUBENBERG (DE), N. Rausch, La pratique du Rorschach, Paris, P.U.F., 1970.

Voici les indices ainsi retenus:

- DZ et F+Z: sensede la réalité.
- FC, FClob et FE: contrôle des affects: adaptation affective.
- AZ et BanZ: adaptation intellectuelle (le sujet pense la même chose que tout le monde); indice de conformisme, donc adaptation superficielle.
- $FC > CF$: impliquant un effort de relation et d'échange; le contact social prime l'égo-centrisme: adaptation réelle.

Bien que ces derniers soient les principaux indices d'adaptation, certains auteurs considèrent comme significatifs les indices suivants:

- HZ: intérêt humains.
- T.R.I.: extratensif.
- K: capacité de s'identifier aux être humains et particulièrement les K d'extension qui signifient un contact positif avec le monde extérieur.

b) Instruments complémentaires

Outre les épreuves psychologiques que nous venons de décrire, d'autres techniques nous permettront d'apprécier l'évolution sociale de nos sujets:

1. Une fiche d'observation de l'enfant sera remplie après chaque activité, pour chaque enfant, par le moniteur qui aura accompagné l'enfant à l'activité (ces moniteurs sont en l'occurrence des étudiants en psychologie de l'enfance inadaptée, déjà entraînés à l'observation).

Cette fiche porte sur divers aspects sociaux observables lors de la participation à une activité: tenue vestimentaire, étiquette, respect des règles, relations interpersonnelles, participation à l'activité, habileté générale, etc...

2. Utilisation des techniques cinématographiques: diapositives, films et surtout vidéoscope. Les films donneront lieu à la fin de l'expérience à un montage dont les thèmes seront parallèles à ceux de la fiche d'observation.

Le vidéoscope nous permettra en même temps d'interpréter à l'élève les erreurs de son comportement, les aspects de sa conduite qu'il aurait intérêt à surveiller, etc...

5) LE DOSSIER DE L'ENFANT

Vu la quantité de données que nous aurons recueillies sur chaque enfant au cours de l'expérience, il est indispensable d'établir pour chacun un dossier personnel dans lequel toutes ces données seront recueillies: données psychologiques, données sociales, données de l'observation, etc...

Chaque enfant du groupe expérimental et du groupe contrôle possède donc un dossier dans lequel sont conservés les documents suivants:

- l'anamnèse;
- la fiche de renseignements sociaux;
- une fiche contenant un résumé des résultats des évaluations psychologiques;
- tous les rapports d'observation remplis après chaque activité (sauf pour les sujets du groupe contrôle qui ne participent pas aux activités);
- enfin, une formule à portée légale, signée par les parents;
- tout autre document utile, susceptible d'être élaboré ultérieurement.

CONCLUSION

Cette conclusion n'en sera pas une puisque la recherche que nous venons de présenter ne fait que commencer.

Nous fermerons temporairement le chapitre en donnant le compte-rendu du travail qui a été fait jusqu'à maintenant.

Nous avons été intéressée par ce projet dès le jour où ses initiateurs nous l'ont présenté. Depuis ce temps, nous avons collaboré en tant que conseillère, mais avons surtout travaillé dans le sens de la recherche ci-haut présentée. C'est ainsi qu'après avoir étudié la démarche à suivre nous en sommes arrivés à l'expérimentation proprement dite.

Actuellement, l'enquête psycho-sociale est entièrement terminée, de même que les premières évaluations psychologiques (test sociométrique, Rogers-Richard et Rorschach).

Les activités sont maintenant en marche. Le Projet d'Intégration Sociale se concrétise désormais. La prochaine étape est celle où nous jugerons sa valeur et sa portée, pédagogique ou autre.

Alma, le 23 mars 1972.

Marie-Thérèse Bouchard, m.ps.

(Annexe 4)

5.22 EDUCATION PERMANENTE

L'éducation permanente entra aussi dans le jeu. Forts de son appui, nous avons visé ensemble des objectifs de travail et de réalisation.

A. OBJECTIF GENERAL:

SENSIBILISATION:

- de la population;
- des parents;
- des professeurs.

B. OBJECTIFS IMMEDIATS:

ANIMER
RENSEIGNER
PROVOQUER DES SOLUTIONS.

C. OBJECTIFS SPECIFIQUES:

- HUIT (8) RENCONTRES PREVUES.
- HUIT (8) THEMES:
 - Activités - loisirs.
 - Monde du travail.
 - Inadapté vs parents.
 - Inadapté vs fratrie,
 - Inadapté vs milieu.
 - Famille vs milieu.
 - Comment changer la mentalité des gens.
 - Détruire les préjugés.

D. MODALITES DES RENCONTRES:

1. Le nombre des parents par groupe ne dépasse pas 15.
2. Des spécialistes sont invités:
 - psychologue;
 - sociologue;
 - représentants du gouvernement;
 - représentants d'associations;
 - un principal d'école.
3. Utilisation maximale des moyens audio-visuels.
4. L'animation est au centre des activités d'une telle réunion. D'ailleurs les parents jouent un rôle actif et sont impliqués directement.

48.

5.23 FINANCEMENT:

BUDGET PREVU

SALAIRES DU PERSONNEL:

1. Professeur-administrateur	- 500 heures	\$ 3,500.00
2. Professeur-administrateur	- 500 heures	3,500.00
3. Professeur-administrateur	- 500 heures	3,500.00
4. Psychologue	- 200 heures	4,000.00
5. Travailleuse sociale	- 60 heures	300.00
6. Moniteurs (10)	- 1000 heures	2,000.00
7. Responsable des comités (4)	- 160 heures	800.00
TOTAL		\$17,600.00

ACTIVITES:

1. Théâtre	\$200.00
2. Equitation	100.00
3. Judo	500.00
4. Quilles	200.00
5. Transports	400.00
6. Habillement	200.00
7. Coupe de cheveux	50.00
8. Cours de personnalité	100.00
9. Restaurants	200.00
TOTAL	\$1,950.00

SECRETARIAT:

1. Secrétaire $\frac{1}{2}$ temps	\$1,000.00
2. Fourniture	\$1,000.00
TOTAL	\$2,000.00

BUDGET PREVU (Suite)

REPRESENTATION:

1. Voyages d'Etudes	\$600.00
2. Consultation professionnelle	100.00
3. Enregistrement	125.00
4. Assurances	125.00
TOTAL	\$950.00

BUDGET APPLIQUE (REALITE)**SALAIRES DU PERSONNEL:**

- Budget prévu: \$17,600.00
- Comblé par bénévolat

ACTIVITES:

- Budget prévu: \$1,950.00
- Budget soirée sociale net: \$532.00
- Don du Haut Commissariat
(Echanges vs voyage Montréal)
- Théâtre (mécène) 200.00
- Judo (mécène) 500.00
- Cours personnalité (mécène) 100.00
- TOTAL: \$1,332.00
- Comblé par nous: \$518.00

SECRETARIAT:

- Budget prévu: \$2,000.00
- Comblé par nous et par l'entremise des secrétaires
de la C.S.R. en bénévolat.

REPRESENTATION:

- Budget prévu: \$950.00
- Avons reçu de la C.S.R. du Lac St-Jean \$300.00
- Comblé par nous \$650.00

5.24 COMITE DES ACTIVITES

Formé de quatre (4) professeurs, ce comité avait pour charge de faire l'inventaire des activités sociales accessibles à nos étudiants, tout en respectant le principe de base: ne pas créer de situations artificielles mais les intégrer au même titre que les autres à la vie sociale aux loisirs organisés, à la compétition, etc...

Leur action s'est déroulée en quatre temps:

1^o CHOISIR DES ACTIVITES:

- Natation
- Cinéma
- Quilles
- Cours de personnalité
- Judo
- Cours de danse
- Cadets
- Mariage
- Baptême
- Funérailles
- Scouts
- Visites:
 - magasins
 - édifices publics
 - maisons privées
- Echanges - élèves
- Spectateurs - sports
- Restaurant
- Soirées sociales
- Voyages.

2^o CONTACT AVEC LES ORGANISMES:

- Le directeur des loisirs de la Cité d'Alma.
- Les propriétaires de cinéma, salles de quilles.
- Le responsable des cours de Judo.
- Le Haut Commissariat.
- Etc.

3^o ETABLISSEMENT D'UNE CEDULE:

Chaque mois le comité fournissait à l'étudiant une cédule des endroits où il devait se rendre, fournissant la date, l'heure et le nom du moniteur qui l'accompagnait. (Voir annexe 1)

4^o LA SUPERVISION:

Le comité était également responsable de la supervision des moniteurs qui eux, devaient remettre à chaque activité qui avait lieu et dont ils étaient responsables une feuille de rapport du comportement de chaque enfant. (Voir annexe 2)

En résumé l'étudiant participait environ à quatre (4) ou cinq (5) sorties organisées par semaine. Le tout a duré environ trois (3) mois et s'est terminé avec le voyage provincial offert par le Haut Commissariat. (Voir annexe 3)

CHAPITRE VI

CONCLUSIONS6.10 OBSERVATIONS:

Référant à la fiche d'observation (voir annexe) nous essaierons de fournir une synthèse des observations recueillies par les moniteurs. Notre recherche s'établira en quatre temps:

- 1° Au plan intellectuel.
- 2° Au plan physique.
- 3° Au plan social.
- 4° Au plan des habiletés générales.

1° AU PLAN INTELLECTUEL:

C'est dans la compréhension des consignes que le groupe a le plus évolué. Au début, il fallait répéter souvent les directives. Cependant, après un certain laps de temps, nous avons remarqué que l'attention et la concentration se développaient proportionnellement à la compréhension des consignes. A mesure que les activités se déroulaient, la valeur de participation augmentait, le temps de mise en situation diminuait. L'activité y gagnait en intérêt et en intensité.

2° AU PLAN PHYSIQUE:

Une évolution marquée sur la façon de se présenter fut également notée. Mise plus propre, souci de l'étiquette, gestes mieux étudiés, autant de points qui s'améliorèrent tout au long du projet. Les cours de personnalité les marquèrent beaucoup. A l'intérieur d'activités précises comme "Les Jeunes Voyageurs", certains durent évaluer leur garde-robe et l'améliorer. Des photos prises à des moments non fixés à l'avance nous prouvent l'influence qu'a eue le projet dans la présentation générale des sujets.

3° AU PLAN SOCIAL:

Au départ les situations nouvelles les gênaient. Une mésadaptation s'installait et se traduisait par des manques flagrants à la discipline.

Après un nombre assez imposant d'activités, on remarqua un changement progressif dans le comportement social des sujets. S'installe alors une hiérarchie des valeurs au niveau des règles, des compétences et de la discipline.

Plus sûr de lui-même, plus autonome, chacun sait ce qu'il a à faire.

S'il y eut une gêne momentanée dans les relations interpersonnelles (sujets - moniteurs, sujets entre eux) elle fut cependant de courte durée. Tôt après les premières activités, les barrières psychologique et sociale tombèrent. Ayant vécu la même situation que le moniteur et que ses amis, le sujet était amené à en parler, à en discuter avec l'entourage immédiat: les réticences s'estompaient.

Une activité n'eut pas l'air de plaire à l'ensemble du groupe: la milice. Les situations trop directives incommodaient l'élève dans sa participation.

3° AU PLAN DES HABILETES GENERALES:

Y eut-il transfert de ces nouvelles acquisitions dans des situations d'habileté générale. Certaines remarques verbales et quelque peu empiriques nous le fait croire. Mais nous ne saurions trop élaborer à ce sujet.

6.20 TEMOIGNANCES DE PARENTS:

NOTA: Nous reproduisons, ici, quelques témoignages de parents. Nous ne leur accordons aucun commentaire.

- Mme A.:

- "Plus d'initiatives..."
- "Sort plus souvent..."
- "Mon enfant s'améliore..."
- "Fait des projets..."
- "Prend contact avec le monde extérieur..."
- "S'est trouvé de l'ouvrage après son voyage..."
- "S'identifie à un autre gars de son âge..."
- "Remarque chez autrui des erreurs de comportement..."
- "Tente de budgéter mais aussi d'emprunter..."
- "S'est découvert un certain goût pour la photographie..."

- Mme B.:

- "Moins nerveux..."
- "Moins agité..."
- "Sort moins souvent; se repose, se distrait..."
- "Avertit avant de sortir..."
- "Joue de la guitare..."
- "Aimerait retourner en voyage..."
- "Serait pour que le projet continue..."

- Mme C.:

- "Sort plus..."
- "Revit les voyages effectués avec les souvenirs recueillis..."
- "Impose parfois sa loi sur la façon de se comporter à table..."
- "Avant son voyage (Olympiques Spéciales) était fermé..."
- "D'après lui conscient que le voyage lui a donné une grosse chance..."
- "Ca lui a donné une chance à l'école..."
- "Il ne doublera pas cette année..."
- "Le directeur a dit qu'il avait remarqué un changement..."

- Mme D.:

- "Plus propre..."
- "S'est ouvert d'autres perspectives..."
- "Parle souvent de son voyage..."
- "Veut refaire des activités analogues..."
- "Aimerait que ça continue..."
- "Lui et ses amis se parlent plus entre eux..."

6.30 TEMOIGNAGE DU PRINCIPAL:

L'intégration sociale telle qu'appliquée dans le cadre du projet a voulu être avant tout un effort d'intégration de l'individu concerné dans une collectivité. Très jeune, le futur citoyen est appelé à exercer une fonction essentielle dans la société et ce, au plan matériel et humain.

Par ailleurs, les activités proprement dites de cette expérience, guidées par les données de la psychologie et de l'animation, ont aidé l'école à s'engager davantage sur une action pédagogique dite d'intégration au milieu pour la rendre plus consciente de la vie qui bat et des valeurs qu'elle dispense.

Au plan pratique nous avons été à même de constater les effets positifs sur le développement de la personnalité des élèves impliqués: motivation, maturité affective, sociabilité et initiatives; d'autre part nous avons pu déceler chez les camarades non-participants un désir évident de faire partie de cette expérience.

Il va sans dire que les collègues collaborateurs et les titulaires ont été frappés par les progrès continus de la plupart des protégés et la valeur de cette pédagogie naturelle d'éducation.

Somme toute, nonobstant l'obligation du travail en extra-scolaire, les légers contre-temps et les failles relativement mineures à corriger, le projet est une réussite et les crédits de l'école sont rehaussés.

Le système développé par la pédagogie dite "Formation des Aides" implique cette philosophie d'éducation par l'intégration sociale mais doit faire plus en institutionnalisant progressivement les tranches d'un tel programme de formation sociale.

Pour ce faire, nous croyons que le projet devrait se poursuivre sous la direction de compétence en pédagogie, en psychologie et en animation sociale afin de mener à bien les activités de loisirs et autres des élèves et d'assurer toujours la valeur scientifique des résultats.

BRAVO A L'EQUIPE!

6.40 RAPPORT PSYCHO-SOCIAL:

RESULTATS PARTIELS DE L'EXPERIENCE:

Le matériel recueilli n'étant pas encore entièrement analysé, nous ne pouvons transmettre à ce jour qu'une partie des résultats. Le rapport final qui doit comprendre les données de l'observation, les résultats de l'enquête sociale, les résultats du testing, suivra.

On trouvera ci-joint les tableaux des résultats obtenus au test de Rorschach:

Tableau A: Résultats du groupe expérimental.

Tableau B: Résultats du groupe de contrôle.

Tableau C: Tableau comparatif des résultats.

Tableau D: Terminologie nécessaire à la compréhension des tableaux précédents.

Une interprétation plus nuancée de ces résultats, tenant compte, entre autres facteurs, des résultats de l'enquête sociale et des autres tests, sera tentée ultérieurement.

Marie-Thérèse Bouchard, m. ps.
le 5 octobre 1972.

TABLEAU A.

Tableau des modifications observées entre les deux épreuves du Rorschach, chez chaque sujet.

GROUPE EXPERIMENTAL

	SUJET	ANALYSE	INDICES		
			Avant	Après	Moy.
CONFORMISTES	D.B.	Sujet introvertisif Légers changements (moins observables; tout se passe à l'intérieur: - diminution de l'anxiété; - intérêts humains augmentent; - diminution du conformisme social; - amélioration au niveau des processus int.			
			HZ-26	36	15
			BanZ-25	15	20
			FZ-50	70	65
	G.R.	Changements remarquables: - indices d'adaptabilité augmentant tendent vers la normale; - coeff. de comportement diminue; - intérêts humains augmentent; - T.R.I. change; - Amélioration au niveau des processus int.	AZ-25	39	45
			BanZ-11	17	20
			62	41	50
			HZ-8	20	15
			extraten. ambiéq.		
			F+Z-51	72	70
	S.T. très inhibé	Sujet coartatif Pas de changements remarquables; cepdt: - Coeff. de compt se rapp. de normale - on voit surgir de l'angoisse; - régression au niveau des processus int. (accroissement de réponses imprécises et indéterminées).	11	37	50
			F+Z-50	20	70

TABLEAU A (Suite)

	SUJET	ANALYSE	INDICES		
			Avant	Après	Moy.
D E V I A N T S	S.B.	Sujet extratensif <u>Pas de changements remarquables:</u> cependant: - coeff. de compt. se rapproche de la normale; - choc (2e test) à la planche des relations sociales profondes.	90	45	50
	C.B.	Sujet extratensif <u>Changements remarquables:</u> - coeff. de compt. se rapproche de la normale; - intérêts humains augmentent; - diminution de l'impulsivité et recherche de contact humain; - indice de conformisme social s'élève - amélioration au niveau des processus int.	64 HZ-19	57 28	50 15
	R.D. (Tendances agressives)	Sujet coartatif <u>Changements remarquables:</u> - coeff. de compt. se rapproche de la normale; - indice de conformisme s'élève légèrement; - diminution de l'anxiété; - choc à la planche de l'agressivité (2e test); - amélioration des processus intell.	75 BanZ-18	40 23	50 20
	G.J. (comportement anti-social)	Sujet coartatif <u>Changements superficiels:</u> - indice de conformisme s'élève; - Choc à la planche de l'agressivité.	BanZ-21	35	20

TABLEAU B

Tableau des modifications observées entre les deux épreuves du Rorschach, chez chaque sujet.

GROUPE CONTROLE

	SUJET	ANALYSE	INDICES		
			Avant	Après	Moy.
CONFORMISTES	A.E.	- T.R.I. change; - coeff. de compt. se rapproche de la normale.	coart. 38	extrat. 50	50
	A.M.	Sujet coarté. - intérêts humains augmentent - diminution de l'angoisse.	HZ-4	16	15
	C.M.	Sujet coartatif.			
	S.S.	T.R.I. change.	introv.	coarté	

TABLEAU B (Suite)

	SUJET	ANALYSE	INDICES		
			Avant	Après	Moy.
DEVIANTS	M.G.	Sujet extratensif. - amélioration au niveau des processus int. (globalisation)			
	D.G.	- T.R.I. change; - coeff. de compt. s'abaisse; - amélioration au niveau des processus intellectuels.	ambiq. introv. 50 F+Z-55	25 85	50 70
	A.P.	Sujet coarté. - Coeff. de comportement s'élève.	50	65	50
	R.S.	Sujet extratensif. - Coeff. de compt. s'abaisse (tend vers la normale); - Diminution du conformisme social; - Amélioration au niveau des processus intellectuels.	96 BanZ-18 F-Z-47	76 7 60	50 20 70

TABLEAU C.

TABLEAU COMPARATIF DES RESULTATS OBTENUS A TRAVERS LE TEST

DE RORSCHACH

GROUPE EXPERIMENTAL (7 SUJETS)		GROUPE DE CONTROLE (8 SUJETS)	
Changements observés entre les deux tests.	Nombre de sujets qui manifestent ces changements.	Changements observés entre les deux tests.	Nombre de sujets qui manifestent ces changements.
Pas de changements remarquables	2 sur 7	Aucun changement	1 sur 8
Changements remarquables	3 sur 7	Changements divers	7 sur 8
Légers changements	1 sur 7		
Changements superficiels	1 sur 7		
<u>Description des changements observés</u>		<u>Description des changements observés</u>	
Coeff. de comportement tend vers la normale.	+ 4 sur 7	Coeff. de comportement tend vers la normale.	+ 2 sur 8
Indice d'adaptabilité augmente (ou conformisme)	+ 4 sur 7	Indice d'adaptabilité augmente	0 sur 8
Augmentation des intérêts humains	+ 3 sur 7	Augmentation des intérêts humains	+ 1 sur 8
Amélioration des processus intellect.	+ 4 sur 7	Amélioration des processus intellect.	+ 3 sur 8
Changements positifs divers de la personnalité.	+ 3 sur 7	Changements positifs divers de la personnalité	+ 2 sur 8
Changements négatifs divers	1 sur 7	Changements négatifs divers	4 sur 8

TABLEAU C (Suite)

62.

<u>Interprétation:</u> On observe donc 18 points de modifications positives, dans le sens de la socialisation chez les sujets qui ont participé à l'expérience de l'intégration sociale. Soit une moyenne de 2.5 points d'amélioration par sujet.	<u>Interprétation:</u> On observe 8 points de modifications positives chez les sujets qui n'ont pas participé à l'expérience de l'intégration sociale. Soit une moyenne de 1 point par sujet. De plus, 3 des 8 points observés ne vont pas dans le sens de la socialisation, mais d'une amélioration des processus intellectuels.
---	---

TABEAU D.TERMINOLOGIE

T.R.I.	Type de résonnance intime T.R.I. signifie la dynamique de la personnalité (la manière de réagir d'un individu). On distingue quatre types de résonnance intime: - introversif: les émotions sont intériorisées; - extratensif: les émotions sont extériorisées; - coarté (coartatif): rétrécissement et inhibition de l'affectivité; - ambiéqual: bon équilibre entre les émotions intériorisées et extériorisées.
Coeff. de compt.:	coefficient de comportement Ce coefficient est obtenu par un rapport quaititatif de la somme de certains indices de comportement (opposition, impulsivité, émotivité, etc.) et du nombre total de réponses. La moyenne est de 50.
Processus int.:	processus intellectuels, i.e. l'attention, la perception, le sens de la réalité, etc...
Conf. social:	l'indice de conformisme social (BanZ) signifie que le sujet reconnaît le groupe social et en accepte du moins superficiellement, les normes. Il peut dénoter chez nos sujets la reconnaissance du groupe social et le sentiment d'y appartenir comme membre.

CONCLUSION

Bien que partiels, ces résultats démontrent assez nettement une modification positive dans le sens de la socialisation chez les sujets qui ont participé à l'expérience:

1. on voit tendre vers la normale des comportements généralement considérés comme déviants;
2. on observe une élévation du conformisme social chez plusieurs sujets, ce qui traduit éventuellement leur plus grand sentiment d'appartenance au groupe;
3. les intérêts humains s'accroissent chez certains sujets;
4. enfin, divers changements positifs au niveau de la personnalité (réduction de l'anxiété, amélioration du T.R.I., etc...) se manifestent.

La mise en relation du test de Rorschach, des autres tests, de l'enquête sociale et des données de l'observation, nous permettra de cerner l'influence de l'expérience d'Intégration sociale sur ces modifications.

CHAPITRE VII

RECOMMANDATIONS

Précédées de quelques réflexions:

- * Trois mois consacrés à un projet d'une telle envergure, c'est bien peu.
- * Il en aurait fallu le double.
- * Tous, tant que nous étions, nous avons travaillé bénévolement... Mais le bénévolat s'accommode mal avec les comptes de banques et les relations avec vos familles propres...
- * Mais nous sommes satisfaits. Ce qui nous incite à formuler les recommandations suivantes:

7.10 AU NIVEAU GOUVERNEMENTAL:

- 7.11 Nous recommandons qu'un organisme plus près des C.S.R., ait pour rôle d'activer la recherche, surtout dans le domaine de l'enfance inadaptée.
- 7.12 Que les budgets accordés à la recherche en enfance inadaptée soient publiés.
- 7.13 Que des politiques vis-à-vis la recherche au niveau de l'enfance inadaptée soient clairement établies.
- 7.14 Qu'en accord avec les syndicats, des libérations soient prévues pour les professeurs engagés dans la recherche.
- 7.15 Qu'un contact permanent s'établisse avec les boursiers pour permettre et fournir l'appui dans la réalisation totale du projet.
- 7.16 Qu'il y ait une prolongation de tout projet de recherche afin qu'au niveau provincial, l'information soit diffusée concernant ces projets.

7.20 AU NIVEAU DES C.S.R.:

- 7.21 Nous recommandons que ces organismes s'intéressent davantage aux équipes qui veulent innover par des projets de recherche.
- 7.22 Qu'elles tentent de diminuer ou d'alléger les contraintes auxquelles les promoteurs ont à faire face.
- 7.23 Qu'elles aident matériellement en fournissant équipement, personnel de secrétariat, etc...
- 7.24 Que la distribution du travail des éducateurs soit repensée dans le sens d'une intégration d'activités sociales structurées à l'intérieur des phases 2 et 3.
- 7.25 Que les spécialistes tels que psychologue, travailleur social, sociologue, etc... soient invités à collaborer plus étroitement à ces recherches.

7.30 AU NIVEAU DE L'ECOLE:

- 7.31 Nous recommandons qu'on assouplisse le cadre actuel des écoles pour permettre l'application de tels projets au cours de l'année.
- 7.32 Qu'on favorise un décloisonnement de type "Multiphases".
- 7.33 Qu'on facilite une part des budgets.
- 7.34 Qu'on intègre de tels projets au programme de l'école.

7.40 AU NIVEAU DES EQUIPES DE RECHERCHES:

- 7.41 Nous recommandons que les équipes évaluent et recherchent des situations concrètes hors du milieu scolaire.
- 7.42 Qu'elles travaillent en respectant le principe des trois phases.
- 7.43 Qu'elles acceptent un horaire reparté sur sept jours tout en respectant les conventions collectives.

7.50 AU NIVEAU DES ELEVES ET DES PARENTS:

- 7.51 Qu'ils s'engagent volontairement.
- 7.52 Que les parents appuient et encouragent leurs enfants.
- 7.53 Que les parents participent à l'application du programme.
- 7.54 Que l'enfant se sente impliqué dans l'organisation du projet.

SION:

[illegible]

PROJET D'INTEGRATION SOCIALE

RAPPORT DES ACTIVITES

Nom de l'enfant: _____		
Activité: _____ date: _____		
QUALITES INTELLECTUELLES	Compréhension des consignes Attention, concentration	
QUALITES SOCIALES	<u>Adaptation</u> Discipline Réaction face à l'échec Respect des règles Sens des responsabilités <u>Relations interpersonnelles</u> Sujet-moniteur Sujet-élèves <u>Collaboration</u> Participation à l'activité.	
HABILETE GENERALE	Sens compétitif	

VOYAGE - PROVINCIAL

Annexe 3

(GROUPE 71-72 g.)

- Mardi, 4 juillet: 20.45 Arrivée à Montréal des Voyageurs D'Alma. Appariement en face du 6865 avenue Christophe Colomb.
- Mercredi, 5 juillet: 10.00 Rencontre des Voyageurs au 6865 avenue Christophe Colomb. N.B.: le repas du midi est offert par le service.
- 17.00 Fin de la visite. Les Voyageurs et leurs hôtes retournent chez eux par leurs propres moyens.
- Jeudi, 6 juillet: 8.45 Visite de Montréal 2
Rencontre des Voyageurs au 6865 ave. Christophe Colomb. N.B.: les hôtes de Montréal apportent leur repas et celui de leur invité ou ils peuvent dîner au Lac des Castors et payer leur repas.
- 15.00 Visite à Terre des Hommes.
N.B.: Le repas du soir est offert par le service.
- 20.30 Les hôtes et leur invité retournent chez eux par leurs propres moyens.
- Vendredi, 7 juillet: 12.15 Rencontre des Voyageurs au 6865 ave. Christophe Colomb. Visite 3.
- 17.00 Fin de la visite. Les Voyageurs retournent à leur foyer par leurs propres moyens.
- Samedi, 8 juillet: LIBRE
- Dimanche, 9 juillet: LIBRE
- Lundi, 10 juillet: Visite de Québec.
- 7.00 Rencontre des voyageurs à la gare centrale, sous la lumière verte.
- 8.00 Départ en train pour Québec. Coucher à Québec.
- Mardi, 11 juillet: 2e jour de visite à Québec. Coucher à Québec.

Mercredi, 12 juillet: 9.00 Départ de Québec en autobus.

Du mercredi, 12 juillet au mardi, 18 juillet: Programme local.

Mardi, 18 juillet: 20.45 Retour des voyageurs de Montréal à l'aéroport de Dorval. Un autobus ramène les Voyageurs au 6865, ave. Christophe Colomb.

PROJET D'INTEGRATION SOCIALEEVALUATION PSYCHOLOGIQUEPremière ☐Deuxième ☐Troisième ☐

Nom de l'enfant: _____ Date de naissance: _____

A. EPREUVE INTELLECTUELLE:Chicago Non-Verbal: _____
_____B. EPREUVES D'ADAPTATION SOCIALE:1. Rorschach: _____

_____2. Rogers-Richard: _____

_____3. Sociométrie: _____

_____4. Questionnaire de développement psycho-social: _____

Signature: _____

Date: _____

PROJET D'INTEGRATION SOCIALE

ANAMNESE

Nom de l'enfant: _____ Nom du tuteur: _____

Date de naissance: _____ Lieu de Naissance: _____

(DESCRIPTION DU SUJET, DEVELOPPEMENT, HANDICAPS, MALADIES ET HOSPITALISATIONS, CHANGEMENTS DE FOYER, ETC...)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no text or other markings on the paper.

Alma, le _____ Signature: _____

PROJET D'INTEGRATION SOCIALEFiche de renseignements sociaux

Nom de l'enfant: _____

Enquêteur: _____ Date: _____

COMPOSITION DE LA FAMILLE

Prénom	Age	Occupation	Niveau scolaire atteint	Marié, remarié ou D.C.D.	Etat de santé
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

Remarques: _____

INCIDENCES SOCIO-CULTURELLES1. Les parents habitent-ils: ville ☐ village ☐ campagne ☐ ?2. Sont-ils isolés ☐ ? Ou ont-ils des voisins ☐ ?Connaissent-ils leurs voisins? Oui ☐ Non ☐

Fréquentent-ils leurs voisins? Oui ☐ Non ☐

3. Loisirs

Quels sont les loisirs de la famille? (T.V. etc...) _____

Les parents ont-ils une auto? Oui ☐ Non ☐

Les parents sortent-ils? Rarement ☐ Quelquefois ☐ Souvent ☐

Genre de sorties (s'il y a lieu): _____

Les enfants participent-ils aux loisirs des parents? Oui ☐ Non ☐

Les parents sortent-ils avec leurs enfants? Rarement ☐

Quelquefois ☐

Souvent ☐

Si oui, s'agit-il: de visites chez la parenté ☐

ballades en auto ☐

excursions en fin de semaine ☐

Voyages (vacances) ☐

La famille reçoit-elle des visites? Peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup ☐

4. Education populaire

Les parents ont-ils déjà suivi des cours du soir (perfectionnement, éducation populaire ou autres...)? Oui ☐ Non ☐

Les parents sont-ils intéressés par les cours d'éducation sur l'enfance inadaptée? Oui ☐ Non ☐

Les parents participeront-ils à ces cours? Oui ☐ Non ☐

Si non, pourquoi? _____

INCIDENCES SOCIO-ECONOMIQUES

1. Situation financière des parents: moins de \$60./sem. ☐
 entre \$60 et \$80./sem. ☐
 entre \$80 et \$100./sem. ☐
 plus de \$100./sem. ☐

76.

2. Les parents sont-ils propriétaires ☐ ou locataires ☐ ?

Vivent-ils en maison ☐ ou en appartements ☐ ?

3. Etat des lieux: Défavorables ☐

Moyen ☐

Comfortable ☐

4. Tenue du foyer: médiocre ☐

moyenne ☐impeccable ☐

REMARQUES

2

Par: Marie-Thérèse Bouchard, m.ps.

PROJET D'INTEGRATION SOCIALE

QUESTIONNAIRE DE DEVELOPPEMENT PSYCHO-SOCIAL

Nom de l'enfant: _____ Date: _____

N.B. Ce questionnaire s'adresse aux parents. Il a pour but de nous faire CONNAITRE MIEUX VOTRE ENFANT, afin de vous aider à MIEUX LE COMPRENDRE. S.V.P. veuillez cocher la case qui correspond le mieux au comportement de votre enfant.

A) AUTONOMIE A LA MAISON:

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. A besoin d'attention à table (pour manger, se servir, etc...) | ☐ |
| Mange proprement et se sert seul à table. | ☐ |
| Peut préparer lui-même un repas peu compliqué. | ☐ |
| 2. A besoin d'aide pour faire sa toilette (laver les cheveux, couper les ongles, etc...). | ☐ |
| Fait sa toilette seul mais il faut lui rappeler souvent. | ☐ |
| Fait sa toilette lui-même sans qu'on ait besoin de le lui dire. | ☐ |
| 3. Est "dur" pour ses vêtements (les brise, se salit, etc...). | ☐ |
| Il faut lui rappeler souvent de faire attention à ses vêtements, de se changer, etc... | ☐ |
| Est très soigneux pour ses vêtements (les fait laver souvent, etc...). | ☐ |
| 4. Demande qu'on l'accompagne au lit (attend ses frères et soeurs). | ☐ |
| Va au lit seul mais on doit le lui répéter souvent. | ☐ |
| Va au lit seul et en prend lui-même l'initiative. | ☐ |
| 5. Ne reste pas seul à la maison quand les parents sortent. | ☐ |
| Accepte de rester seul à la maison quand les parents sortent. | ☐ |
| Peut garder les plus jeunes quand les parents sortent. | ☐ |
| 6. N'apporte aucune aide à la maison. | ☐ |
| Il lui arrive d'aider à la maison quand on le lui demande (vaisselle, commissions, travaux de la ferme, etc...). | ☐ |
| S'offre de lui-même pour aider à la maison. | ☐ |

78.

A) AUTONOMIE A LA MAISON: (Suite)

7. N'ose pas répondre au téléphone; demande aux autres de téléphoner à sa place. ☐

Répond au téléphone mais n'appelle pas de lui-même. ☐

Répond au téléphone et fait ses propres téléphones. ☐

B) AUTONOMIE A L'EXTERIEUR:

8. Préfère sortir avec sa mère ou des membres de la famille. ☐

Préfère sortir avec des amis quand ils viennent le chercher. ☐

Organise lui-même ses sorties (va chercher ses amis, les appelle, etc...). ☐

9. Choisit ou préfère les activités à l'intérieur du foyer (t.v. etc...). ☐

Choisit des activités extérieures au foyer mais familières (ex. aller chez le voisin). ☐

Préfère les activités sociales (cinéma, soirées, danse, aréna, sports, etc...). ☐

10. Fait venir des camarades à la maison. ☐

Va chez des camarades (avec la permission de ses parents). ☐

Part parfois toute une fin de semaine avec des amis. ☐

11. Demande de l'argent au fur et à mesure qu'il en a besoin. ☐

On lui donne régulièrement un certain argent de poche (quand la chose est possible). ☐

Gagne par lui-même son argent de poche ou un petit salaire. ☐

12. Dépense à d'autres fins l'argent qu'on lui confie pour faire des commissions. ☐

On peut lui confier de l'argent pour aller faire des commissions mais ne sait pas vérifier la monnaie. ☐

Sait vérifier la monnaie quand il va faire des commissions. ☐

C) INTERETS

13. Ne se soucie pas des jours et des dates. ☐

S'informe souvent des jours et des dates. ☐

Sait de lui-même le jour et la date. ☐

C) INTERETS: (Suite)

14. Regarde les images dans les livres de comiques. ☐
 Lit parfois des livres du début à la fin. ☐
 Lit le journal. ☐
15. Ne prête pas attention à l'actualité. ☐
 Suit régulièrement l'actualité sportive. ☐
 Suit régulièrement les actualités sportives ou/et politiques et en discute souvent. ☐
16. A la télé, ne suit que les comiques. ☐
 Suit les films d'aventure et d'action, les comiques, les films de science-fiction à la télévision. ☐
 Suit les émissions éducatives (nouvelles, sports, et autres). ☐

D) RELATIONS INTERINDIVIDUELLES:

17. Accapare beaucoup l'attention de la mère. ☐
 Se débrouille plutôt seul mais cherche encore parfois à accaparer sa mère. ☐
 Se débrouille seul. ☐
18. Ne s'est jamais séparé de la maison (n'est pas "promeneux"). ☐
 Accepte parfois de se séparer de la maison mais pas longtemps et s'ennuie beaucoup. ☐
 Accepte librement et avec plaisir de se séparer de la maison pour quelques jours. ☐
19. Connaît la profession de son père mais s'y intéresse peu. ☐
 Pose parfois des questions à son père au sujet de son travail. ☐
 Discute très souvent de l'activité professionnelle de son père. ☐
20. Demande l'avis de ses parents et s'y soumet toujours. ☐
 Demande l'avis de ses parents mais il lui arrive de décider par lui-même. ☐
 Sait ce qu'il doit faire et décide toujours par lui-même. ☐

80.

D) RELATIONS INTERINDIVIDUELLES: (Suite)

21. N'a pas d'amis. ☐
- A un ou deux amis. ☐
- A plusieurs amis. ☐
22. Partage l'avis de ses parents avec un ou deux amis. ☐
- Participe à des jeux d'équipe, appartient à un petit groupe (si parents permettent). ☐
- Participe activement à un mouvement de jeunes (scouts, cadets). ☐
23. Timide avec les étrangers; évite les gens qui viennent à la maison; ou trop familier (impoli, tutoie). ☐
- Timide avec les étrangers, ne fait pas les premiers pas, mais peut tenir une conversation. ☐
- A l'aise avec les étrangers, ni trop timide, ni trop familier. ☐
24. N'a pas le sens des responsabilités. ☐
- On peut lui confier de petites responsabilités (faire des commissions, etc...). ☐
- On peut lui faire confiance en tout (compte tenu de son âge). ☐
25. Fait parfois des colères ou des crises de nerfs; laisse déborder ses sentiments; humeur inégale. ☐
- Peut contrôler ses sentiments quand il fait un effort. ☐
- Contrôle aisément ses sentiments et ses émotions; bon contrôle de soi; humeur égale. ☐

TOTAL: _____

RESULTAT GLOBAL: _____

CONCLUSION: _____

Adaptation du test de développement psycho-social de René Zazzo par Marie-Thérèse Bouchard, m.ps.

HILROY FELLOWSHIP PROJECT 18

1. Name and home address of teacher:

Lynne Pepper,
21 Marco Lane,
Ottawa, Ontario.



2. Name and address of school:

Protestant Elementary School of Hull,
2 Millar Street,
Hull, Qué.

3. Review of Project

(a) Title:

A SPECIAL TEACHING STRATEGY USING PARAPROFESSIONAL ASSISTANCE
DESIGNED TO IMPROVE THE LEARNING POTENTIAL OF CULTURALLY
DISADVANTAGED CHILDREN THROUGH CONCENTRATED TRAINING IN
SPECIFIC PERCEPTUAL SKILLS.

(b) Purpose:

1. To establish and assess a continuing program to develop perceptual skills in disadvantaged children.
2. To assess its effects on:
 - a) perceptual skills
 - b) general ability
 - c) specific reading ability.
3. To explore the use of paraprofessional help in the classroom.
4. To create greater parental involvement in the school.

(c) Age and other significant characteristics of pupils:

Fifteen children between the ages of 6 and 8 were involved. They are culturally disadvantaged, coming mainly from rural homes where there is little emphasis on, or opportunity to develop perceptual skills.

(d) Procedures followed (from inception until end of school year):

A perceptual training program was given to the children, concentrating on the following areas: gross motor skills, fine motor skills, visual discrimination, auditory memory and body image. Each phase was given simultaneously and each progressed sequentially from the concrete to the abstract. The program was administered by a paraprofessional. The children were given pre-tests and post-tests by a registered psychologist, the paraprofessional and a special education teacher.

Upon receipt of the award, a meeting of the primary teachers was held to inform them of the type of project planned and to ask them to select the children they felt would benefit most from inclusion. Criteria for the final selection of the children were established.

A list of forty children between the ages of five and nine was obtained. All those under six and over eight were eliminated. Raven's 'Coloured Progressive Matrices' was administered as an initial screening device to the remaining children. Those receiving a stanine score of below three or above seven on the 'white norms' as established by the Northwest Territories Testing Program, Mackenzie District Norms were eliminated. The remaining fifteen children became the experimental group in the project.

Equipment and testing supplies were selected and ordered. A meeting was held between the principal, Hugh Macdonald, the psychologist, Alice Gaukrodger, the paraprofessional parent volunteer, Barbara Nesbitt, and myself to plan the subsequent details.

A control group was randomly selected, matching chronological age, sex and classroom teacher. Three children were unable to be matched as they are in a small special education class where there were not enough children in the class to match them by age and sex.

The children in the experimental group were given as pre-tests: a WISC and Bender-Gestalt (administered by a registered psychologist); a Goodenough-Harris Drawing Test, Wepman's Auditory Discrimination Test, and the Tota Word Test (administered by the paraprofessional). The Raven's 'Coloured Progressive Matrices' had previously been administered. The control group could not be administered the WISCs because of the cost factor. They were given all the other pre-tests.

A letter was sent to the parents of the children in the experimental group informing them of their child's participation in the project and inviting them to a meeting. Of the thirteen families involved, four came to the meeting, one mother came earlier in the day, and one wrote a letter apologizing for her absence. The meeting took the form of an informal group discussion with inputs by the principal, paraprofessional helper, the parents and myself. A number of the parents stated that they had been aware that their child had a problem and were pleased to have it recognized and to know that their children were receiving additional training and help as a result of the application of the Foundation award. Contact was maintained by sending homework nightly, in the form of games, tracing exercises, cutting and pasting, etc.

The perceptual training program for the project was reviewed, expanded and explained to the paraprofessional. A room was provided and equipped.

The project ran for eight teaching weeks, from the 28th of February to the 9th of June. The children were divided into three groups according to age and expected performance levels, judging by the pre-tests. The program was given to each group of five children for one half-hour per day during school time. At the end of March and in early May, informal progress reports were prepared with the co-operation of the child's regular classroom teacher, the paraprofessional, the principal and myself. The reports were sent to the homes. At the same time, the progress of the perceptual training program was reviewed and some regrouping of the children took place. Two groups had had their pace of instruction increased in March. The groups were shifted in their time slots monthly so that every group would have one month in each of the three time slots.

(e) Modifications:

The perceptual training program was expanded with the addition of equipment made possible by the award and additional ideas.

The testing format was altered. Only the experimental group was administered the 'WISCs' because of the cost involved. The "John Hopkins Perceptual Test" had to be eliminated as it could not be found, even after a telephone call to Johns Hopkins University. The Raven's 'Coloured Progressive Matrices' and the 'Bender-Gestalt' were included instead. The 'Iota Word Test' was substituted for the 'Durrell Analysis of Reading Difficulty'. This was necessitated because of the time involved in administering the 'Durrell'.

The special education teacher was unable to administer the tests because of classroom duties. The paraprofessional worker was trained by her to administer the tests. The special education teacher tabulated and analyzed the results.

It was decided to include a randomly-selected control group to better evaluate the program.

(f) Source of resource materials:

Frosting Stencils	\$ 138.00
Additional perceptual equipment	182.50
Resource books	62.40
Testing materials	125.31
Psychological services	300.00
Paraprofessional help	325.00
Additional help	81.75
	<u>\$1,214.96</u>

Equipment was ordered through the usual suppliers.

(g) Evaluation procedures used:

The classroom teachers and paraprofessional gave evaluation reports at the end of each month of the project. The psychologist compared the results of the tests she had administered to the experimental and control groups. The results of the post-tests and pre-tests were compared.

TABLE I

'GOODENOUGH-HARRIS DRAW-A-MAN TEST' PERCENTILE RANKS

	AVERAGE	EXPERIMENTAL	CONTROL
MAN	Before	13.5	24.4
	After	31.8	31
	Change	+ 18.4	+ 2.84
WOMAN	Before	18.3	35.6
	After	33	34.5
	Change	+ 11.1	- .9
SELF	Before	19.1	26.8
	After	37.4	35.3
	Change	+ 18.3	+ 10.8
AVERAGE OF MAN & WOMAN	Before	17.4	32
	After	31.8	36.6
	Change	+ 14.4	+ .9

In the pre-test drawings, the experimental group showed very low scores compared to the control group. In the post-test results, there were only slight differences. The gains made by the experimental group were much larger than those made by the control group. The experimental group, which consisted of 12 boys and 3 girls, drew men very poorly in the pre-test. This may be indicative of the lack of positive association these children have with men. But in the post-test, they were able to draw both men and themselves on a much higher standard.

This portion of the program was very successful. The children gained a greater measure of awareness of their body and relationship to space.

TABLE 2

'BENDER-GESTALT'

Number of Errors (Rotation, Distortion, Perseveration and Integration)

	Average Before	Average After	Average Change
Experimental	10	8.3	+ 1.6
Control	5.4	5.2	+ .6

The experimental group made more errors than the control group both before and after the program. However, they decreased their errors by a larger margin than did the control group.

The Bender was used as a measure of visual discrimination and perception. Some gains were made, but the children are not yet within the average range. These skills are usually developed during the pre-school years. A three-month program, although intensive, did not compensate for the lack of early training. Specific tasks were learned but no transference of skills on a broad basis was obtained. Training should be continued through the primary grades.

TABLE 3

'WEPMAN AUDITORY DISCRIMINATION TEST'
(Score out of 40)

	Average Before	Average After	Average Change
Experimental	31.1	34.0	+ 2.9
Control	33.8	34.6	+ .9

The control group was performing within the average range in the pre-test. Little change was expected and resulted. The experimental group was below the average range in the pre-test and through training reached the expected level.

TABLE 4

'RAVEN'S COLOURED PROGRESSIVE MATRICES'

Stanines

	Average Before	Average After	Average Change
Experimental	36	40	+ 4
Control	48	67	+ 9

This test is used widely as a culture reduced intelligence test. The results should be fairly constant over a four-month period. Neither group kept constant scores, suggesting that there is a considerable practice effect, or some factor other than intelligence being tested, or that learning had taken place between the testing periods.

TABLE 5
TOTA WORD TEST (WORD ATTACK SKILLS)

Grade Equivalent

	Average Before	Average After	Average Change
Experimental	1.4	2.2	+ .8
Control	2.3	2.8	+ .7

On this test, the average score of the experimental group was .9 lower than the control group in February. By June they had decreased the gap to .6 of a year. The control group raised its reading level by five months during four school months; the experimental group by 7.8 months during the same period. Since the expectations for the later group were much lower, their gain was impressive.

TABLE 6
'WISC' - EXPERIMENTAL GROUP ONLY

Scaled Scores

	Average Before	Average After	Average Change
Vocabulary	7.3	6.6	+ .28
Digit Span	8.3	8.5	+ .28
Block Design	8.3	10.1	+ 1.36
Coding	10.5	10.4	- .20

As part of the pre-test battery, the experimental group was given a complete WISC. In the post-testing, only vocabulary, digit span, block design and coding were measured. It was hypothesized that these sub-tests were the areas in which some change could be expected. Except for block design, where a change was noted, there were no real alterations.

TABLE 7
'PRIMARY READING PROFILES' - LEVEL 1 AND LEVEL 2

	Percentile Ranks Average Scores	
	CONTROL	EXPERIMENTAL
		DIFFERENCES
Aptitude for Reading	20.2	11.6
Auditory Association	22.5	19.5
Word Recognition	24.4	15.2
Word Attack	21.1	14.8
Reading Comprehension	21.1	13.0
Composite	23.4	14.9
		8.5

The differences between the scores of the two groups cluster around 8 and 9, except for auditory association (3.0) and word attack (6.3). The difference in aptitude for reading and composite score are indicative of how many gaps the experimental group has. We have only succeeded in closing those toward which we specifically taught.

The word recognition and reading comprehension sub-tests required more vocabulary development than the experimental group possessed. Auditory association was improved through direct training in listening for specific sounds and refining hearing skills. In the word attack sub-test, these skills enabled the children to improve their scores; but because vocabulary development was also required, the gain was moderate.

4. General Comments

The paraprofessional went through the range of emotions related to teaching. During the second week of the program, a shy little boy with a very limited vocabulary made his first spontaneous comment. Her notes for the day are covered with stars around the comment "Joey spoke up for the first time today!" She found teaching repetition of digits and memorizing poems very discouraging. Repetition after repetition showed very little improvement. The children had no incentive to perform or recite and progress was extremely slow. When a task became too difficult for a child, Mrs. Nesbitt would remove it rather than cause him to become discouraged. She believed in positive reinforcement and she gave him one he could do easily rather than continue. This meant that some skills (auditory memory, copying, peg board patterns and block designs in perspective) were not as well developed as had been expected. Less time was spent on them. On the other hand, the children never became discouraged and their self-confidence and self-image increased greatly.

Part way through the program some reorganization in the school took place and Mrs. Nesbitt became the school secretary in the afternoons. Her impact on the children was such that there was constantly a child from the project standing at the office door just to say hello.

Mrs. Gaukrodger, the psychologist, also established an excellent rapport with the children. They were thrilled to receive the individual attention of the tests. Those children not involved in the project were disappointed at not being tested.

The parents of the children in the experimental group were pleased and supportive. Contact was maintained throughout by an initial meeting, letters, diagnostic anecdotal reports and telephone calls.

The body image section of the program was great fun for the children. They loved the games and the messes they created. It is interesting to note that this area showed the greatest improvement. This could be because of the pleasure involved, or because it is a basic developmental process, easily learned. Most of the children took all their drawings home for display, but one child, very lacking in self-confidence and desire to try anything new, said they would just go out in the garbage. He left his drawings in the project room. Mrs. Nesbitt displayed them on the walls and he was thrilled.

Our school was once a high school and the mirrors in the washrooms are too high for small children. There was a full-length mirror in the project room. Several children had never seen themselves in a mirror before. They spent a great deal of time standing and turning before the mirror. Most of the primary teachers have now asked for full-length mirrors in their classrooms and that the mirrors in the washrooms be lowered.

The ordinary household objects used for visual memory training proved so interesting that the time allotted for using them was spent in examining them for the first two days. The capabilities of the children varied but several of the exercises in the program proved too difficult for the lowest group. Number 21 (see appendix) of visual discrimination was too difficult. The children couldn't isolate specific letters from large magazine advertisements. There were too many extraneous stimuli on a page. These children have no magazines at home and found the pictures fascinating. In order to overcome this, they were given magazines to take home, look at and cut up. A stencil with only 12 to 15 letters on it was prepared and they could find letters on this. By the end of the program, they could work with a single cut-out column from a newspaper. They were never able to look for three letters on a page; two was the maximum possible.

Many of the sounds heard on the tape recorder were impossible for the children to identify. Those from country homes had never heard a jet taking off or an organ. Number 15 of auditory discrimination (finding suitable endings to make words) was too hard because of vocabulary limitations.

The children had difficulty remembering sounds or scenes they had seen. They did not know the number of their house or exactly what it looked like. They would go home, look carefully and report the following day, but each new question (e.g., 'What does your bedroom look like?') had to wait a day to be answered.

Questions about nonsense stories were often meaningless. For example, 'Once there was a farm in the middle of a town' does not sound silly if you do not know what the word 'town' means.

The lowest group was unable to complete the program. All the children were able to do sophisticated puzzles by the end of the program. They took great pleasure in this. But they could do only puzzles which they had done previously or those very similar. Each new addition had to be carefully taught.

There were five classroom teachers whose children were in the experimental group. Four of the teachers felt that the project was of great benefit to the children. They saw changes in work habits, listening to instruction, attention to detail, attitude towards school, willingness to tackle a problem, and most strongly, a positive attitude towards themselves. The children became more confident of themselves and their abilities, more communicative and self-assured. However, one teacher felt from the inception of the project that it was not wise to remove primary children from their classroom for a half-hour a day. She felt that they would gain nothing and never changed her mind. Her final report on the children in her class involved in the project contained mainly negative comments. It is significant that the children from this class missed more sessions than the others. One might expect that these children would gain less from the project than the other children. However this was not the case. Apparently the teacher's attitude did not affect the results. Two of the teachers spent considerable time assisting with the details involved in finishing the project. They felt that their students had gained so much that they would like to contribute.

The school gained excellent equipment and testing supplies. The test results and reports were given to the teachers. The results of the tests given to the randomly-selected control group were, in several cases, so interesting that recommendations were made for additional help for some children. As a result of these recommendations, new programs have been devised and are being followed.

The teachers have asked that the program be continued next year including some of the same children and adding new ones. We are attempting to do so and will perhaps expand it to include other schools in the area. It certainly was not the complete answer to the problems involved in teaching disadvantaged children. They improved in the areas in which they were instructed. There appeared to be no transference to other academic areas, although there was in the social sphere.

Specific training in language and vocabulary development should have been included as these children had equally low scores on both the language and performance sections of the WISC. Unfortunately, language was not touched upon at all in the program.

In general, it must be concluded that the project was a success. The children in the experimental group made noticeable and measurable gains. The test results of the children in the control group revealed problems which received immediate remedial attention.

The enthusiasm generated by the paraprofessional and the children involved in the project resulted in an increased awareness throughout the school of methods that can be used to help these children. This increased awareness of perceptual skills and remediation procedures spread, not only through the primary section, but throughout the entire school.

The principal, who had been very supportive from the beginning, commented that this project was perhaps the most significant event in the professional life of several teachers on the staff and hoped that the work begun here could somehow be continued next year.

APPENDIX

TEACHING PROGRAM

Note: Many of the exercises and games were repeated and reviewed several times.

Visual Discrimination

1. Wooden puzzles.
2. Scissor exercises, (See Cruikshank and others)
When a child cannot complete a scissor exercise well, he should repeat it the following day and not proceed until he has mastered it.
3. Introduce See and Draw booklets (pages 1-15). Three pages a day to be done for homework, and checked.
4. Begin to go through the draw around and colour exercises (See Cruikshank) doing one a day.
5. Scissor exercises, draw around and colour in, copying pegboard patterns.
- through 17. One of each, per day.
18. Using 10 to 12 uncoloured blocks of various shapes, the paraprofessional makes a tower without the children watching. The children then make a copy.
19. Each child is given a string of beads of various colours and asked to copy it, matching colours and shapes.
20. Working in pairs with uncoloured blocks, the children take turns making a tower and having their partner copy it.
21. Circle all the b's or box all the d's on a page from a magazine or newspaper.
22. Using coloured beads, the paraprofessional makes a pattern in a row (left to right). "What comes next?"
23. Repeat number 21, involving two letters. Circle one and box the other. Choose those which can be confused, if the child is capable of it.
24. Display a cardboard with a bead pattern drawn on it. "What comes next?"
25. Repeat number 21, involving a third letter, to be underlined.
26. Stencils of unfinished bead patterns to be completed.
27. Cardboard geometric shapes are displayed and each child makes a copy of the pattern using his own shapes.

28. Tracing pictures with onion skin. Some can be done for homework as well.
29. Remaining perceptual equipment is to be used, each child working through it at his own pace.

Body Image

Note: Label and keep all drawings.

1. Draw a person. See what is missing.
2. A doll is presented and discussed, mentioning the parts of the body.
3. Using a full-length mirror, discuss the body and its parts.
4. Games for naming parts of the body. To be repeated frequently throughout the program.
 - (a) 'I'm thinking of a part of the body that:
 - is at the end of my arm.
 - is near the TOP of my body.' (Use also - 'IN FRONT, BEHIND, NEAR,' etc.)
 - 'whose name starts like "hall".'
 - Make frequent use of 'right and left'. (left eye, etc.)
 - (b) 'Place your right hand on your left knee, left elbow on right wrist.'
 - (c) Yes or no -
 - 'Our feet are on the ends of our arms.'
 - 'You have one head.'
 - 'We are sitting down.'
5. Draw a person. Any difference?
6. People puzzles.
7. Using a stamp pad, take fingerprints and hand prints, stamp onto a piece of paper.
8. Paint hands and feet and stamp on paper.

9. An 18" flannel man is presented and assembled on the flannel board. Children take turns assembling it.
10. Construct the same man from a 9" cardboard.
11. Draw yourself. Discuss what is missing. Compare to image in mirror.
12. The children have a 9" x 12" cardboard with a blank oval, eyes, nose and mouth. They cut it out, place the pieces properly and discuss positioning. Then, 'Draw a face.'
13. To No. 12, add eyebrows, ears, hair. Cut out, place properly and discuss.
14. Draw a face and discuss.
15. Each child lies on a full-length piece of paper. A second child draws around him. Draw in features and clothes and colour the appropriate colours.

Auditory Discrimination

1. Tap a simple rhythm and have the children repeat it.
Use a pencil on the table, hand on table, drum, clapping, hands on knees, etc.
2. Compare rhythmic patterns. Give two. Ask if they are the same or different.
3. Use visual clues to encourage auditory attention. Locate the pattern heard. / / / / / are displayed on cardboard and the children select the correct one. Begin with two and increase the selections.
4. Children close their eyes and say which direction a sound is coming from.
5. '(Over an extended period of time)'
Learn to make sounds which can be sustained. Demonstrate carefully how to make the sound. Introduce only one or two a day. Have a tactile letter card for each sound.
'm r s f th sh w h l n v y qu z'
6. 'Listen for m.' When some of the sounds from No. 5 are well learned, say a series of sounds. The children raise hands, hit the table, etc., when they hear the sound asked for and displayed.
7. Short sounds. 'b c d g i j p ch t x(cks)'
Display tactile letters for each sound. Learn to make the sounds.

8. Ask the child to think of a short sound. Show the tactile letter. Make a series of sounds. Have the children react when they hear that sound.
9. Sounds are heard on a tape recorder. Identify and discuss. Only do a few at a time.
10. Teacher taps while children count the number of syllables in a word. e.g., blanket. Gradually increase the rate and difficulty. Have the children tap words independently.
11. Have the children listen to a word spoken in individual sounds. e.g., 'S-K-I-P.' The paraprofessional makes the sounds separately; children imitate and then blend them.
12. Using visual comparisons to reinforce auditory analysis. Words are presented on cards. e.g., 'sun, sum.' Look at the words. Say the words. 'Which letters look different?' 'Which letters sound different?' Compare the sounds on m and n.
13. Using plastic letters to teach consonant substitution. 'dig-pig-big, pat-pan-pad, dig-dog-dug.'
14. Look at a list of rhyming words and underline the parts which are not the same. It is not necessary to read them. Listen to and say the words stressing the similar or different parts.
15. Find suitable endings to make words. 'par-ty
-king
-lor
-cel'
16. Do No. 14 with initial consonants.
17. Do No. 14 with final consonants.

Visual Memory

1. A group of everyday home and classroom objects is displayed. One disappears. 'Which one?'
2. A group of flannel cut-outs is displayed on the flannel board. One disappears. 'Which one?'
3. The objects as in No. 1 are used and one more appears. 'Which one?'
4. The flannel cut-outs as in No. 2 are used and one more appears. 'Which one?'
5. Geometric flannel cut-outs are used and one disappears. 'Which one?'
6. A picture is displayed for a few seconds, then removed and discussed.

7. Line up a series of objects. Allow the children to study them. Have the children close their eyes while the paraprofessional shifts the order of one object. A child is asked to replace it to its original position. Later, the paraprofessional may shift two or three objects.
8. Each child has a square, circle, triangle and rectangle in a cardboard cut-out. The paraprofessional places three of the four shapes on the flannel board then removes them. Each child uses his shapes to match the set.
9. Repeat No. 8, drawing the shapes on the board, or displaying them drawn on a cardboard.
10. Each child has different sizes of each of the four geometric shapes. Using one set at a time, each child copies a set that is displayed on the flannel board for a few seconds.
11. Allow the children to study several letters or numbers on a card. Remove the card and ask the children to write the letters or numbers in the correct order.
12. Have the children close their eyes and describe their own clothing.
13. Ask the children to describe the exterior of their homes, the route they take to school, the corner store, the doctor's office, etc.
14. Show the child a letter, number or picture. Remove it and ask him to locate one that is identical in a group of four or five.

Auditory Memory

1. Repeat strings of digits. Record each child's ability. Frequently update record.
2. Repeat strings of words.
3. Memorize simple poems. (See page 100) Use five or six. As each is memorized, go on to the next, repeating the memorized one on occasion.
4. Imagine -- you are on a bus. 'What sounds do you hear?'
5. Several musical instruments are on a table. Children close their eyes while the paraprofessional makes two or three different sounds. A child must play back the instruments, repeating the sequence.
6. Follow verbal instructions, progressing from one word, 'walk', to a phrase, 'walk to the door'; to a phrase involving three things, 'walk to the door and shut it'; to a sequence, 'put the pencil on the table, knock on the door, sit on the window sill.'

7. Read a simple paragraph. (See page 97) and ask questions about it.
8. Differentiate between auditory stimuli as to fast-slow, high-low.
9. Say a string of digits, at the level they can master. Have the children repeat it. Restate the string, leaving out a number. Ask what was omitted.
10. As in No. 9, but add a digit.
11. Have the child turn his back. Scatter several objects on the table. Name the objects, omitting one. Ask the child to turn around. 'Which one did I forget to tell you about?'
As this is reviewed, increase the number of objects involved and the number of omissions.
12. As in No. 11, but add an object to the oral list and ask, 'Which one did I forget to tell you about?'
13. Arrange the objects on the table in a definite order from left to right and recite their names in that sequence, omitting and inserting, as above. Ask the child to identify the object missing or inserted, and the exact spot in the sequence at which the omission/insertion took place.
14. Vary No. 13 by reciting the names of the objects, but with one object incorrectly sequenced.
15. Scatter the objects randomly. Recite their names, and ask the children to place them in the order in which you recited them. Always use left to right order, and mention aloud that you are doing so.
16. Substitute pictures for the objects in No. 11.
17. Substitute plastic capital letters for the objects in No. 11.
18. Substitute lower case letters for the objects and repeat No. 11. Avoid those which may be confused (p,d,b; p,g; m,n; w,m; u,n).
19. Substitute sentences for objects in No. 11.

Paragraphs

1. 'We have fun in the spring. We jump rope. We play marbles and fly kites.
What time of year is it?
Name three games we play in the spring.'
2. 'Today it is raining. We wear our raincoats and hats. Our boots splash in the puddles. We like the spring rain.
What kind of weather did I mention in the story?
What kind of clothes do we wear when it rains?'

3. 'I am a baby bird. I live in a nest. I am learning to fly.
When I am big, I can sing.
What was it learning to do?
What will it do when it grows up?'
4. 'Once there was a boy named Jack. He lived in a red house with his mother and father. One day Jack's father brought a dog home for Jack. The dog was brown. One day Jack forgot to shut the big green door and the dog ran away.
What was the colour of Jack's house?
What colour was the dog?
What colour was the big door?'
5. 'I'm going to tell you a silly story about yourselves. Listen very carefully and when you hear something silly put up your hand. Once upon a time, five children came to school. Their names were _____, _____, _____, _____, and _____. They were all boys and they were 50 years old. Their teacher was an old man named Grumpy. Every day the children rode to school on a horse. When they got to school, they put on their pyjamas and went to bed. When they woke up, they had supper. Then they drew books on the ceiling and took them home. When school was over, a fire engine came to get them.'
6. 'What's wrong here? If you hear something that doesn't sound right, raise your hand. When I call on you, tell me what is wrong with the story.
Once there was a farm right in the middle of a town. (Call on someone)
The farmer and his wife had two children, two girls and a boy.
The farmer raised cows, horses, pigs and chickens and two chairs on the farm. One winter day when it was snowing outdoors, the farmer told his boy to put on his swimming suit and go out to feed the horses. When Jimmy reached the barn, he could hear the horses calling him, "moo, moo". "They must be very hungry," thought Jimmy as he rushed over to their stalls. He gave them some bread to eat. He also fed the other animals. Then he thought, "I'll check the chickens nest and see if they laid any buttons, because I sure do like fried buttons for breakfast. Jim's father came out to the barn and began to milk the pigs. After the milking was done, Jimmy and his father could go into the house and have their own breakfast. Jimmy always has green milk for breakfast.'
7. 'A little old woman was bothered with rats. They ate holes in the bag of corn that she kept for the geese and carried away the corn.
What bothered the little old woman?
Where did she keep the corn?
Who did she want to eat the corn?'
8. 'Tommy got a new bicycle for his birthday. He was seven years old. It was a beautiful red bike. Tommy took his bicycle to the corner. He wanted to meet his father at the bus stop.
How old was Tommy?
What colour was his bicycle?
How did Tommy's father get home from work?'

9. 'One market day, Carlo took his vegetables to town to sell. When he left home the sun was shining. By the time he got to market there were grey clouds in the sky. People were starting to buy when all at once it became very dark. Drops of rain began to fall. Carlo covered the vegetables on his stand. Then he went into a shed.
What was the boy's name?
What was he selling?
Did he think it would rain when he left home?
What colour were the clouds in the sky?'
10. 'Once upon a time, there lived a wolf who was always hungry. One day he could not find himself any food to eat, so he went to a farmer and asked for some. "Please help me," said the wolf, "or I will die."
"What would you like to eat?" asked the farmer. "Perhaps a fat goat," answered the wolf.
Who was always hungry?
Who did he ask for food?
What did he want to eat?'
11. 'Three boats met at a dock. One of the boats was a pretty sailboat. Another was a speedboat. The third was a big lakeboat. The speedboat could go the fastest. The sailboat needed sails. The speedboat and the sailboat were used for fun. The lakeboat was the biggest and always had to work.
What types were the three boats?
Which was the biggest?
Which one was the fastest?
Which one had to work?'
12. 'One day Jimmy saw two lakeboats moving out onto the lake. The longer boat was carrying wheat. The other one was carrying flour from a mill. The boat carrying wheat was black and orange.
What was the longer boat carrying?
What was the shorter boat carrying?
What colour were the two boats?'
13. 'My brother, David, found a baby owl. David had been for a swim in the pond when he saw the bird. It had hurt its wing. It was hiding under our boat, near the dock. He brought the owl home.
What was my brother's name?
What did he find?
What was wrong with the owl?
Where did David find it?
What did David do with the owl?'
14. 'I am Teddy's dog and I have a story to tell you. Every day before school he takes me for a walk. Sometimes we go to the park near Teddy's house. It's so early in the morning that there is no one around. He lets me off my chain and I can run wherever I want. When we get back from our walk, Teddy always gives me breakfast.
Whose dog told the story?
When does Teddy walk his dog?
Where do they go?'

15. 'Once upon a time there was a fisherman. He and his wife lived in a poor hut by the sea. The wife often scolded her husband because they were very poor. One day she said, "Look at this frying pan. It has a hole in it. How can I cook in such a pan?" The husband replied, "We have no money to buy a new one."
 What work did the husband do?
 Did they have much money?
 Where did they live?
 What made the wife scold her husband?'
16. 'Bobby and Billy had been planning to build a treehouse. First, they picked out a good tree. Then they found some wood and a big box. They needed some tools. They took a hammer, saw, pliers, screwdriver and an axe.
 What were the names of the boys?
 What were they going to build?
 What did they need? (Mention that "tools" covers all these articles)
 What did they have to choose first?'
17. 'Uncle Jack had promised Susan that he would take her to a boat show on Saturday. That morning he called to say that he was having trouble with his car. He could not get it fixed until Monday. He was very sorry.
 What was the girl's name?
 Who was going to take her out?
 Where were they going?
 Did they go?
 Why not?'

POEMS

'Little Robin Redbreast sat upon a tree,
 Up went Pussy-Cat, down went he,
 Down came Pussy-Cat, away Robin ran,
 "Catch", said Robin Redbreast, "Catch me if you can." '

'If I were an egg,
 And you were an egg,
 Then we should have to take care.
 No bumping of heads,
 Or stepping off beds,
 We should have to ROLL everywhere!'

'Trees are tall,
 Trees are green,
 Trees are the loveliest
 Things I've seen.'

'Oh, what shall I do?
 I've lost my shoe?
 A beautiful new blue shoe.
 I've lost my shoe?
 What SHALL I do? Look for it!'

'How many days can Baby play?
 Saturday, Sunday, Monday,
 Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday,
 Saturday, Sunday, Monday.'

'Two, four, six eight,
 Mary at the cottage gate.
 Two, four, six, eight,
 Eating cherries off a plate.'

'The gun went pop, pop, pop,
 And made the rabbits hop, hop, hop.
 The pod went pop, pop, pop,
 And made the green peas drop, drop, drop.
 The tire went pop, pop, pop,
 And made the car stop, stop, stop.'

Fine Motor Skills

There was no separate program for this. Learning should take place incidentally during the other phases.

Gross Motor-Skills

During gym periods, the children used the 'Cleary Motor-Perception' apparatus. A balance beam was in the project room and the children did exercises on it.

Source and resource material

- Cleary, Brian, 'Moving Is Learning - A Handbook of Primary Physical Education Activities as a Program of Perceptual Motor Training,' Toronto: Canadian Association for Children With Learning Disabilities.
- Cruikshank, W.M., 'et al., A Teaching Method for Brain Injured and Hyperactive Children,' Syracuse, Syracuse University Press, 1961.
- Drake, Charles, "Some Disconcerting Thoughts About the Training of Volunteers for Working With Learning Disabled Children", 'The Post', Vol. 8, No. 5, October-November 1971, newsletter of the Canadian Association for Children with Learning Disabilities, Toronto.
- Eicholz, R.E., 'Elementary School Mathematics', second edition, kindergarten primer, Don Mills, Addison-Wesley, 1969.
- Frostig, M., and D. Horne, 'The Frostig Program for the Development of Visual Perception.'
- Kephart, N., 'The Slow Learner in the Classroom', Columbus, Merrill, 1960.
- Knights, R.M., and A.A. Thompson, 'Training Suggestions for Children With Perceptual Deficits', Toronto, Canadian Association for Children with Learning Disabilities, 1966.
- Lillie, D.L., 'The Effects of Motor Development Lessons on the Motor Proficiency of Preschool Culturally Deprived Children', unpublished doctoral dissertation, Indiana University, 1966.
- Macdonald, Hugh A., 'The School Volunteer Program in a Small School System,' unpublished brief to the Canadian Mental Health Association, 1969. (available from the author, Protestant School Municipality of Greater Hull, Aylmer, Que.)
- Reissman, F., 'The Culturally Deprived Child', New York, Harper and Row, 1962.
- Spicker, H.H., W.L. Hodges, and B.R. McCandless, "A Diagnostically Based Curriculum for Psycho-socially Deprived Preschool Mentally Retarded Children", 'Exceptional Children', 1966, 33, 215-220.
- Wickett, B.E., 'Volunteer Services Report', Ottawa Public Schools, Ottawa, 1967.

HILROY FELLOWSHIP PROJECT 19

1. Names and home addresses of Interpreter-Counsellor and Teacher:

Interpreter-Counsellor

Mrs. Rita DeMaria,
23 Highbourne Road,
Toronto 7, Ontario.

Teacher

Miss Patricia Stafford,
5 Mallory Gardens,
Toronto 7, Ontario.



2. Name and address of school:

Metropolitan Toronto School for the Deaf,
43 Millwood Road,
Toronto 7, Ontario.

3. Review of Project

(a) Title:

TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO DEAF CHILDREN OF ITALIAN
SPEAKING PARENTS.

(b) Purpose:

The purpose of this study is to facilitate the acquisition of the English language for deaf children from homes in which another language is spoken by involving their mothers in the teaching-learning process.

(c) Age and other significant characteristics of pupils:

Fifty-one percent (51%) of the children enrolled at Metropolitan Toronto School for the Deaf have dual language handicaps. Fourteen languages other than English are represented. In fifty-three percent of the cases, the language of the home is Italian.

Six or more young Italian-Canadian children enrolled in the Primary Department of Metropolitan Toronto School for the Deaf would be subjects. They would be children of both sexes ranging in age from three to eight, having intelligence falling within normal range, as revealed by performance tests. Further, they would be children whose mothers (also participating subjects) had indicated willingness to co-operate in the project.

(d) Procedures followed (from inception until end of school year):

"Pictionaries" would be assembled. They would contain useful phrases for everyday happenings in the home, e.g., language connected with rising, dressing, meals and recreation. They would also contain names of food, articles of clothing, etcetera. Tapes to accompany the pictionaries would be carefully prepared with the instructions and vocabulary spoken in Italian and English by the persons submitting the proposal.

They would be tested with the volunteer interpreters and revised where necessary.

The language of the lessons planned by the teachers of the children concerned would be prepared in note-books following the pattern of the pictionary sheets. The language would also be recorded on tapes which would accompany each of the pupils involved between home and school. These tapes would also have the language used along with any instructions spoken in Italian and English. Samples and instructions as to games and other devices that could be used in the language learning process would be included.

Demonstrations and practice lessons would be carried out by the investigators to give the volunteers facility and security in working with the parents.

Difficulties encountered by the parents would be communicated to the volunteer interpreters who would visit the homes frequently.

The number of visits would vary with the individual families. Likely more frequent visits would be required at the beginning of the project.

The mothers involved in the project would be urged to visit the school, observe their children, and discuss progress with their children's teachers at least once a month. As far as possible, each parent would be accompanied by her volunteer interpreter friend.

Steps taken and procedures followed up to date of reporting:

1. Eight children, each involving a parent are presently participating in the program.
2. Five volunteers have participated in various ways in the program. (See slides included in packet)
3. Seven teachers are involved in the project because participating pupils are in their classes.

4. Simple "pictionaries" and other units of language with accompanying tapes have been prepared or adapted, tested, and assembled.
5. The first fifteen pages of booklets "custom tailored" for the individual participants have been completed. It is expected that the booklets will continue to grow with the children (pages 13-15 included in this packet).
6. Sample lessons have been prepared and demonstrated for parents and volunteers. Follow-up suggestions have been included in written and/or taped instructions accompanying the lessons.
7. Frequent visits have been made in person and/or by telephone to each of the families by the interpreter-counsellor and to individual families by the volunteers.
8. The project directors have held weekly meetings at the school for the parents and volunteers. In addition, the volunteers have visited their particular parents one other day of each week.
9. All of the parents have visited the school to observe their children and talk to the teachers concerned.
10. The parents have participated in a Special Workshop directed by Miss Margaret Grant, Principal of Metropolitan Toronto School for the Deaf, interpreted by Mrs. Rita DeMaria and participated in by Miss Patricia Stafford.
11. Additional visits to medical and audiological facilities have been made by Mrs. DeMaria in her role as interpreter-counsellor.

(e) Modifications:

The purpose remains as originally planned. Some minor modifications have been made in (1) selection of pupils, (2) adaptation of materials and (3) procedures:

(1) Selection of Pupils:

One child exceeds the age limit originally planned. She is nine years old. She was included because both child and parent potential seemed to warrant this impetus, improvement in the child's language could make for more suitable grade placement, and the child's mother was eager to participate.

(2) Adaptation of Materials:

"The Little Golden Book of Words" which is commercially available at reasonable cost, colourful, and considered suitable for an introductory language exercise for the parents was substituted for teacher-made picture dictionaries.

This modification provided a smooth, organized entry into the project and allowed for more individualized continuity with relation to the age and interest of each child, as well as the progress of the parent.

(3) Procedures:

More group meetings with parents and volunteers present were held than was anticipated. This procedure proved quite valuable in encouraging friendliness and security to all concerned and in avoiding occasions of misunderstanding.

(4) Continuation of Project through the summer months:

NOTE: Unless opportunities are planned and encouragement given for the deaf child to use the language he has learned, he will likely have forgotten much of it by September. To prevent this loss of language the project directors made preparations in the form of summer activities for the participants in the project. The plans included:

- (a) creative activity - four of the children in the project were eligible to enroll in a special Dance Therapy Summer School offered at York University.

The parents reported enthusiastic participation by their children, and genuine interest on their own part from visits and from some development of poise and self determination, as demonstrated by the children.

- (b) Other summer preparations for the program participants were:

- 1) suggestions for using the Gardening series of lessons;
- 11) Calendar Diary - Large sheets of paper were ruled and labelled to represent the days of July. They were given to the parents with suggestions for their use: July 1st is Dominion Day. Display The Flag; Colour the flag and Coat of Arms of Canada. Start the calendar for the month marking other special days and events such as -- July 10th -- eclipse of the sun; July 16th -- trip to the airport to meet Uncle Franco; July 21st -- Paola's birthday.

Each day draw in a weather symbol:

OR

OR

Write a line, draw a picture or apply a snapshot about an event that occurred on each day of July. (Large sheets of paper were given to each of the parents to prepare similar calendar diaries for August.)

Materials and suggestions for activities that should be interesting were supplied to the parents. Materials included a catalogue for each parent (excellent coloured pictures of a wide variety), poster brushes and dry tempera paint, coloured construction paper, recipe for finger paint and suggestions for use with newsprint, coloured construction paper, pages from a variety of colouring books with instructions for drawing, colouring, matching, or pasting.

Suggestions were made concerning activities - with water, crayons, paper folding, empty cartons.

- 111) Polaroid cameras became available at a special price. Seven were purchased and given to each of the participating units (a parent and child - a unit). Four rolls of film and a package of flash bulbs were supplied with each camera. The parents were asked to record on film special and everyday events that would occur during the summer; to talk about these events; and, in some cases to write a sentence about an event. (Thirty-two pictures, available in the camera packet would allow a picture every second day of vacation. It is expected that the children and parents will have many items of interest to discuss in September.

At mid-August a few additional materials were sent to the participating units to stimulate more language interest. (See samples of newspaper clippings and pages of various motivating activities).

(f) Source or resource materials:

(1) Equipment:

Tape Recorders - Five cassette tape recorders and one play-back are on loan to the project from classroom and administrative offices of Metropolitan Toronto School for the Deaf.

Following a period of comparison-shopping and several delays, six cassette tape recorders were purchased from Phillips Company. The order was placed through the School Board, to obtain the best possible discount.

The tape recorders arrived minus carrying cases. Because of the awkwardness in handling them without carrying cases, the Phillips recorders have been made available to the teachers and administrators whose tape recorders are still on loan to the project participants.

Engraved on the Phillips tape recorders is the following statement:

"Donated to the Metropolitan Toronto for the Deaf by R. DeMaria and P. Stafford, Hilroy Fellows 1972."

Polaroid Cameras - By special purchase (\$12.25 per camera) seven polaroid cameras were given to the project participants. It is expected that much interest and activity motivated by the cameras will produce improved language developments during the summer and that it will continue in 1972-73. One activity in the plans for the expanding program is the use of a camera, effects of light, a good composition, an event recorded.

A further focus of interest is to be Animals. The cameras will be very useful in taking pictures of farm animals, animal pets, zoo animals and circus animals and in learning about them.

(2) Materials:

Tapes - Two dozen cassette tapes obtained from Metropolitan Toronto School for the Deaf are to be replaced at a cost of approximately \$55.00.

Books - Nine copies of "Little Golden Book of Words" at a cost of 39 cents each were purchased by Patricia Stafford who will be reimbursed by \$3.51.

Construction paper, work books, and colouring books amounting to approximately \$8.90 were purchased by Patricia Stafford, who will be reimbursed for them.

Printing - Trial run-offs cost \$1.50.

Some further expenses are anticipated for printing. However, a friend of deaf children has offered to "run off" additional copies of the pages of "My Story" as they become available.

Illustrations - Illustrations for the "custom-tailored" booklets, "My Story", are being done by Mr. Jack DeMaria, husband of Mrs. R. DeMaria, and commercial artist by profession.

(g) Evaluation procedures used:

(1) Objectives

Comparison of vocabulary and/or reading of the children at the beginning and end of the project time allowed.

This procedure was not carried out formally. However, the teachers' reports state:

- a) one three year old child Lucy has advanced from a zero receptive vocabulary of specific speech reading and been checked so that she definitely knows eyes, nose, mouth, orange, apple, banana. Her expressive vocabulary used at school consists of Hello and Bye Bye.
- b) The second three year old child has just entered school.
- c) Sammy, aged five, attempted single words last year, nouns for the most part. He has progressed to where he uses a three word sentence; e.g. Mommy in swimming ... tomorrow. He still uses single word and two word sentences, but these consist of verbs and adjectives as well as nouns. He also uses unintelligible jargon at times.
- d) Franca is seven. She can read the "news" of her class and the books of that level. Her spoken language has improved in amount of language used and in improved syntactical arrangement.
- e) Maria, nine years old, speaks and reads well, the language worked on in class. She has improved noticeably in her spontaneous use of language and in speaking with more confidence.
- f) Patricia aged five, conversed freely in Italian, and had learned some English, when she sustained severe loss of hearing. She is learning to use what hearing remains, aided by electronic amplification and she is learning to speech read. In addition to the physical trauma Patricia sustained an emotional shock. She is recovering very well. She speaks in sentences - not always with perfect articulation but logical, and in correct syntax.
- g) Paola, seven years old, has made small, but definite gains. The most profoundly deaf of the group, she tended to gain attention with a prolonged vowel sound, to convey meaning by facial mimicry, gesture, and

writing. This fall she approximates: Good morning, new dress, and such two word expressions. She initiates such conversation. She has improved, also, in receptive language.

- h) Maria, eight, has shown improvement in language. She is in the 'best' reading group. She is evidencing more assurance in her use of language - simple sentences, but usually correct. An example of her use of language given in response to a sequence of pictures from a 'funny paper' was:

FATHER MADE A BIRD HOUSE.
HE PUT IT IN THE YARD.
THE BIRD BIT TO FATHER'S NOSE.
(error)

Spontaneous language of four of the children, the two Marias, Patricia, and Franca was recorded last week.

Two recordings were made of the parents' use of language - one May 9th, the other September 18th.

(2) Subjective

General ability of children and parents at beginning and end of project to comprehend and to use the English language as estimated by the volunteers, teachers, principal investigators, parents.

The volunteers reported improved comprehension and use of language on the part of the parents. Frequently the children were at school or in bed at the time the volunteers visited the parents. However, occasionally a child was present and the volunteers noticed good spontaneous use of language in the social situation and comprehension of vocabulary common to the home.

The Interpreter-Counselor noted (for our own information) that comprehension was not always quite as good (for parents) as it appeared on the surface. Accordingly, she reverted to explanation in Italian when she judged it important to do so.

The parents themselves reported that it was not necessary to include Italian with English on the tapes. However, they were less at ease in repeating longer than simple sentences.

The teachers have remarked improvement in attitude and interest in the children's work. Two teachers reported considerable improvement in communicating with the parents by phone.

4. General Comments

- 1) Response - Pupils and parents responded enthusiastically. Volunteers participated actively and with a show of genuine interest. Teachers contributed helpfully. Interested inquiries from parents and children not included in the present program offer encouragement for a continued expanded program.

This Fall the parents and volunteers will meet with the project directors once a month. In the other weeks, the volunteers will take work prepared by the project directors to the parents.

- 2) Unforeseen factors - Special arrangements necessitated by one parent's undertaking employment. Late start for one parent, because of visiting relatives.

Entry of eighth child through friendly efforts of one participant.
Offer of duplicating help.

Delayed and incomplete delivery of tape recorders.



Patricia Stafford & Rick DeMarin

My Story

(Questa sono io)

My name is

(Io mi chiamo..)

This is my picture.

(questa e' la mia fotografia)

This is a picture of our family.

(questa e' la fotografia della nostra famiglia)

My Daddy

(il mio Papa')

My Mamma

(la mia Mamma)

My Brother

(mio fratello)

My sister

(Mia sorella)

116.

I was born in
(Io nacqui a)

I am years old
(Io ho anni)



I am inches tall
(Io sono alta)



I weigh pounds
(Io peso libbre)



I have brown eyes and brown hair
(Io ho i capelli e gli occhi bruni)



I am pretty.
(Io sono carina)

When I was a baby
(Quando ero piccola)



I laughed
(ridevo)

I cried
(piangevo)



I babbled
(balbettavo)



I slept
(dormivo)



I played
(giuocavo)



119.
There are different rooms in the house
(La casa e' di stanze e camere varie)

living room (salotto)

kitchen (cucina)

bathroom (bagno)

basement (interrato)

dining room (sala da pranzo)

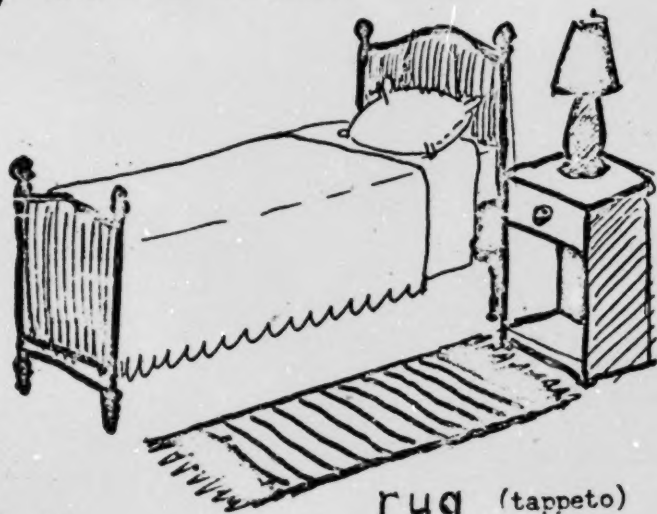
bedrooms (stanze da letto)

porch (veranda)

veranda (veranda)

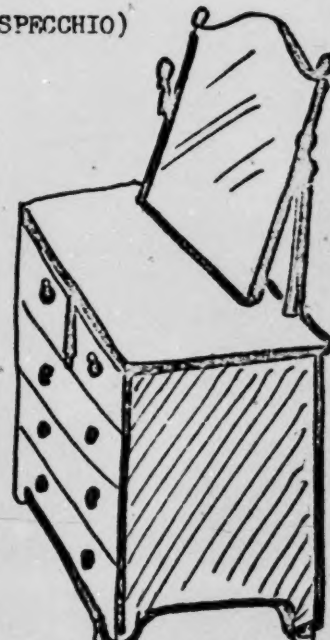
This is my room
(questa e' la mia camera)

My bed (il mio letto)

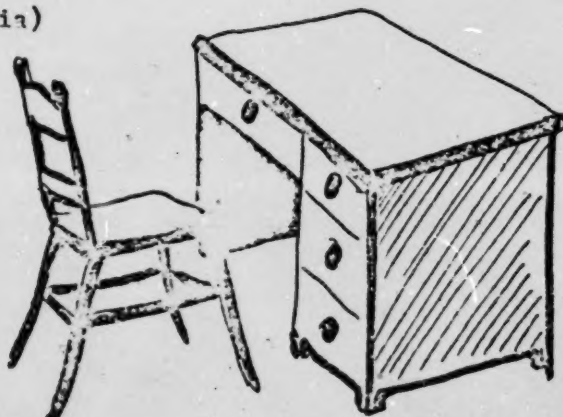


rug (tappeto)

mirror
(SPECCHIO)



chair
(sedia)



dresser
(cassettone)

desk
(scrivania)

I go home in a taxi.

(Io vado a casa in un taxi)



This is my home.

(Questa e' la mia casa)

My family lives at

(La mia famiglia abita al

This year I started to school

(Quest'anno ho cominciato ad andare a scuola)

I go to school in a taxi.

(Io vado a scuola in un taxi)



The taxi comes at o'clock.

(Il taxi arriva alle)

I have two teachers

(io ho due maestre)

These are my school friends.

(Questi sono i miei compagni di scuola)

Mommy knit a sweater for me.
(la Mamma mi fece una maglia)



Daddy took Mommy and
(il Papa' portava la Mamma e

and me for rides in the car.
(me a fare giri in macchina)



Sister and Brother played with me.
(Mio fratello e mia sorella giocavano con me)

Mommy bathed me,
(la Mamma mi faceva il bagno,

dressed me,
mi vestiva,

sang to me.
cantava per me)



She took me for rides
(Ella mi portava fuori in carrozzella)

in my carriage.



Daddy bought me a teddy bear.
(il Papa' mi compro' un orsacchiotto)



After a while I crept

(Dopo un po' andai a quattro gambe)



Then I stood up.

(poi cominciai a stare in piedi)



Next, I walked

(Poi camminai)

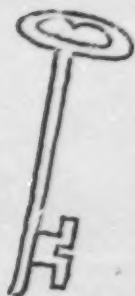


and, I talked

(e cominciai a parlare)

Mama!





key



kite



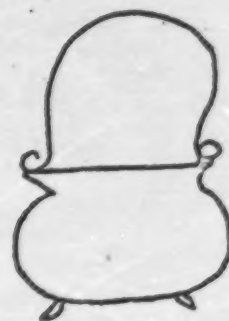
coffee



cat



kangaroo



kettle



Coca cola



kitchen

1. Mother has a pretty r---



2. Bob plays with his d--



3. Susan can read a b---



4. Tom works with a s--



5. Jack wants a b---



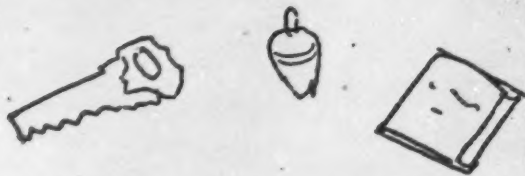
6. Larry rides in a c--



7. Tom can fly his k---



8. Jane will spin her t





needle



nest



nuts



nine



nail



nurse



newspaper



nose

- 6 1 4
7 2

numbers



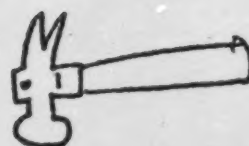
a nickel



horse



hat



hammer



heart



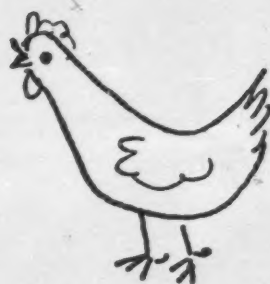
horn



hill



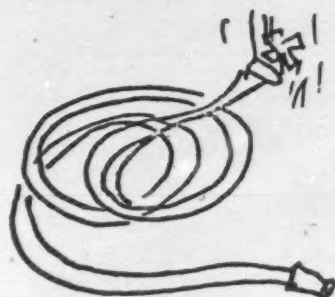
house



hen



hoe



hose



cake



candle



cap



cat



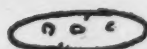
car



Cow



Cowboy



cookie



Can



Cup



Cane



Candy

Ice cream
cone



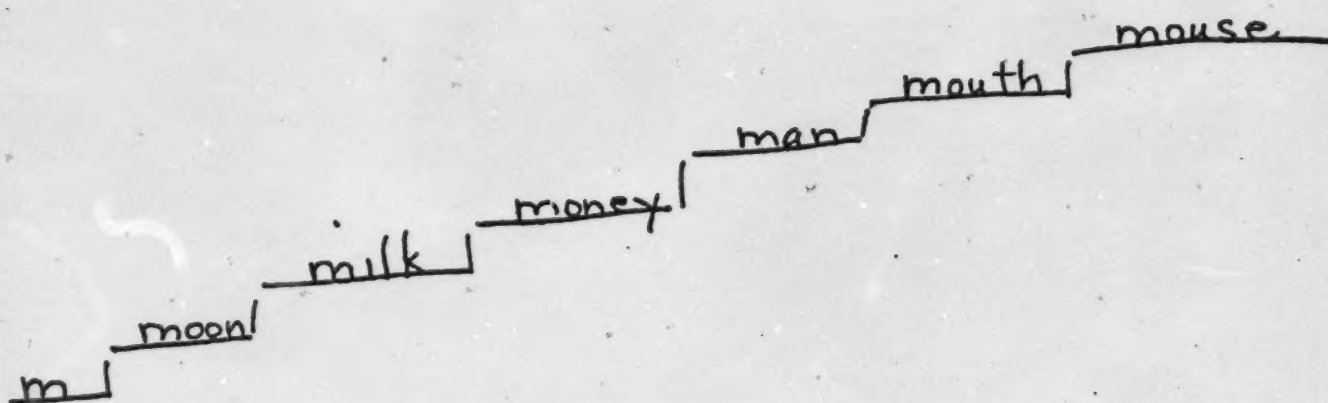
money



moon



mouth



mouse



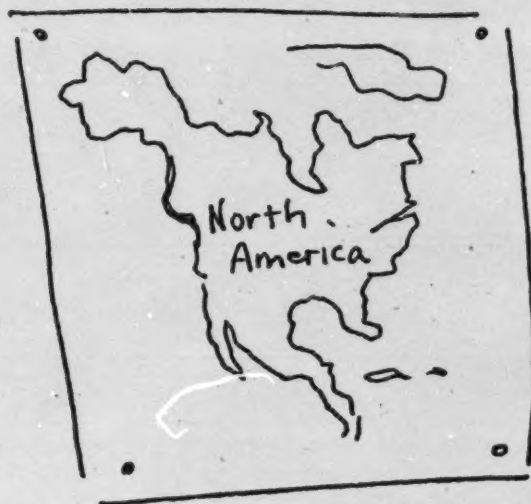
milk



man



mother



map



milkman

map

mother

Mary

mitten

monkey

milkman



mitten



Mary

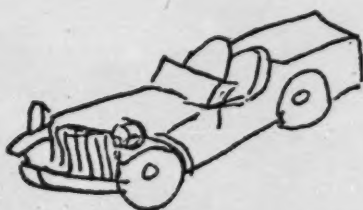


Jam

Jill ate some jam.



Jack has a new jacket.



The soldier drove a jeep.



George has a jumping Jack.



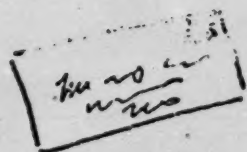
Jane can jump.



Joey has a Jack-in-the-box.



Santa Claus is jolly.



letter



leaf



lock



lamp



lamb



light



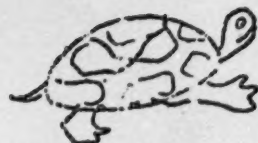
leg



table



telephone



turtle



two



top



trousers



tie



twins



ten



toys



taxi



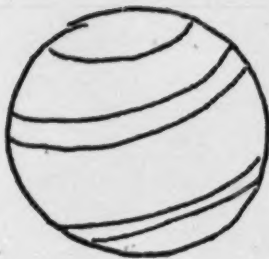
tomato



bike



barn



ball

Where does baby sleep?

Where do cows live?

What can you read?

What is in the zoo?

You hit a ball with it.

Billy rides on it.

You can play with it.

It can fly



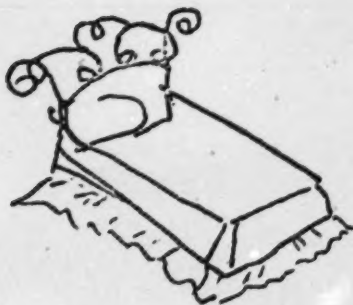
bat



bird



book



bed



bear



rabbit



ring



radio



rake



rooster



rose



rope